



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

A PRÁXIS COMO FENÔMENO FORMADOR DO/A DOCENTE

CURITIBA

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JERRY ADRIANO RAIMUNDO

A PRÁXIS COMO FENÔMENO FORMADOR DO/A DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Cesar Vitória Fagundes

CURITIBA

2017

R153p

Raimundo, Jerry Adriano

A práxis como fenômeno formador do/a docente / Jerry Adriano
Raimundo. – Curitiba, 2017.

118 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação : Teoria e Prática de Ensino,
2017.

Orientador: Maurício Cesar Vitória Fagundes .

Bibliografia: p. 112-114.

1. Formação docente. 2. Existência. 3. Práxis. I. Universidade Federal do
Paraná. II. Fagundes, Maurício Cesar Vitória. III. Título.

CDD: 370.71



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Setor EDUCAÇÃO
Programa de Pós Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO
Código CAPES: 40001016080P7


TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **JERRY ADRIANO RAIMUNDO**, intitulada: "**A PRÁXIS COMO FENÔMENO FORMADOR DO/A DOCENTE**", após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua Aprovação no rito de defesa. A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 06 de Julho de 2017.


MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)


SORAYA CORRÊA DOMINGUES
Avaliador Externo (UFPR)


M/ MARIA ISABEL DA CUNHA
Avaliador Externo (UNISINOS)

AGRADECIMENTOS

A produção desta dissertação é a representação material do sentimento de agradecimento que tenho pela vida e desenvolvimento que os meus pais ofereceram ao ponto do mestrado, suficientes para ultrapassar os seus próprios sonhos. Também, é o ato de agradecimento a quem interagiu, relacionou, dialogou, perguntou e respondeu durante este desenrolar dissertativo e científico.

A todos vocês, que se identificam, muito obrigado.

Ensinar é um exercício de imortalidade.
De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos
aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra.
O professor, assim, não morre jamais.

Ruben Alves.

Fora da práxis os homens não podem ser.

Paulo Freire (1987).

RAIMUNDO, Jerry Adriano. **A práxis como fenômeno formador do/a docente.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

RESUMO

Este trabalho organiza e realiza investigações acerca da formação do/a professor/a em serviço, na perspectiva dialética que enfoca a práxis como fenômeno recursivo do trabalho docente, capaz de transformá-lo/a e formá-lo/a. A pesquisa parte do questionamento de como o/a professor/a pode se formar pela práxis do seu próprio trabalho, pressupondo que o conjunto de particularidades que o caracteriza responderá sobre a formação docente (coletiva). O direcionamento da pesquisa se formaliza metodologicamente com o objetivo de compreender o processo formativo dos/as professores/as, de anos iniciais de uma escola da rede pública do município de Curitiba, nas possibilidades e limites de seu próprio trabalho concebido como práxis. Para isso, utiliza o método dialético-materialista para fundamentar o processo investigativo e aborda qualitativamente os materiais da investigação. Com a perspectiva do método dialético, este trabalho se configura como estudo de caso, a fim de descrever o processo de formação docente em serviço, utilizando três procedimentos para coleta de materiais, a saber: pesquisa documental, entrevista com professores/as; e, entrevista exotópica com pedagogos/as desta escola. Os materiais são interpretados pela análise dialógica de discurso de Bakhtin, e são submetidos à lógica dialética para construir os resultados da pesquisa. As dimensões teóricas e metodológicas são discutidas com os seguintes pensadores: Álvaro Vieira Pinto, método dialético e educação; Adolfo Sánchez Vázquez, filosofia da práxis; Augusto Nivaldo Silva Triviños, metodologia de pesquisa, Mikhail Bakhtin, análise dialógica de discurso; e, Paulo Freire, educação e formação de professores.

Palavras-chave: Formação docente. Existência. Práxis.

RAIMUNDO, Jerry Adriano. **The praxis as a teacher-forming phenomenon.** Dissertation. Postgraduate Program in Education: Theory and Practice of Teaching. Education Sector, Federal University of Paraná. Curitiba (Brasil), 2017.

ABSTRACT

This work organizes and realizes investigations about the teacher-forming in service, in the dialectical perspective that focuses on praxis as a recursive phenomenon of the teaching work, capable of transforming and forming him/her. The research starts from the questioning of how the teacher can be formed by the praxis of his own work, assuming that the set of particularities that characterize him/her will respond to the (collective) teacher formation. The direction of the research is formalized methodologically with the objective of understanding the formative process of the teachers of early years of a public school in the city of Curitiba (Brazil), in the possibilities and limits of their own work conceived as praxis. For this, it uses dialectical-materialist method to base the investigative process and qualitatively approaches the materials of the investigation. With the perspective of dialectical method, this work is configured as a case study, in order to describe the process of teacher formation in service, using three procedures for collecting materials, namely: documentary research, interview with teachers; and, exotopic interview with pedagogues of this school. The materials are interpreted by Bakhtin's dialogical analysis of discourse, and are subjected to dialectical logic to construct the results of the research. The theoretical and methodological dimensions are discussed with the following thinkers: Álvaro Vieira Pinito, dialectical method and education; Adolfo Sánchez Vázquez, philosophy of praxis; Augusto Nibaldo Silva Triviños, methodology of research; Mikhail Bakhtin, dialogical discourse analysis; and, Paulo Freire, education and teacher-forming.

Key words: Teacher formation. Existence. Praxis.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1 Do percurso existencial ao ato da pesquisa	10
1.2 Tema	12
1.3 Problematização	15
1.4 Objetivos	16
1.5 Justificativa	18
1.6 Organização da dissertação	20
2. TESSITURA TEÓRICA	21
2.1 Formação de professores/as	21
2.2 Conceito de práxis	29
2.3 A práxis como fenômeno	33
2.4 A possibilidade formativa da práxis	34
3. PERSPECTIVA METODOLÓGICA	39
3.1 Método dialético	39
3.2 Processo metodológico da pesquisa	42
3.3 Instrumentos empíricos de investigação	45
a) Análise de documentos	46
b) Entrevistas semi-estruturadas com professores/as	46
c) Entrevistas semi-estruturadas, exotópicas, com pedagogas/as	47
3.4 Análise dialógica dos discursos	48
4. ANÁLISE DO MATERIAL	50
4.1 Discurso documental	50
a) Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	50
b) Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba	53
c) Currículo do Ensino Fundamental 1º ao 9º anos	53
d) Projeto Político-Pedagógico	56
4.2 Discurso das professoras	59
a) Descrever a formação do/a professor/a em serviço	60
b) Compreender a práxis como fenômeno formativo e suas relações materiais	63
c) Apreender fatores que impulsionam e fatores que inibem o concebimento da práxis formativa pelos/as professores/as	66
d) Entender a possibilidade recursiva da práxis na formação docente	75
4.3 O discursos exotópico dos/as pedagogos/as	78
4.4 Resultados	92
4.4.1 Análise Dialética	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS: Síntese provisória	108
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	115

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta o percurso existencial do autor ao tema deste trabalho e a sua relevância a partir da problematização. Oferece uma breve descrição da metodologia empregada nesta pesquisa, bem como os objetivos a serem atingidos.

1.1 Do percurso existencial ao ato da pesquisa

Esse que vos fala é sujeito docente. Pede licença para falar de si em primeira pessoa, acreditando que sua história marque pontos de sua formação que complementem o sentido de tecer esta dissertação.

Nasci na capital da amizade, na cidade de Umuarama, no interior do Paraná. Sou membro de uma família pobre, com pais que trabalharam no campo e cresci ouvindo histórias sobre a dificuldade de estudar daqueles que trabalharam na roça, contadas e vividas por eles.

A maior parte do meu tempo escolar se deu em escolas públicas, sempre ouvindo que as escolas particulares fossem melhores. Meus pais estudaram ao máximo até a quarta série da escola rural, embora meu pai tenha se aventurado no segundo grau à distância, no antigo 'Telecurso 2000'. Ela, do lar e artesã; ele, eletricitista de uma grande empresa.

O meu desempenho escolar nunca foi tão brilhante quanto às invencionices dos momentos lúdicos, quando já me acreditava um cientista. Ainda que eu tivesse dificuldades para ser alfabetizado e, também, reprovei duas vezes no ensino fundamental, aprendi eletrônica básica autodidaticamente, através de revistas do meu pai, e manipulava circuitos e ferramentas ainda na infância. Desde cedo, sonhava com uma profissão que fosse ligada à robótica.

Completado os 18 anos de idade, passei a trabalhar com informática numa das maiores universidades privadas do Paraná. Ainda que trabalhando nesta instituição, jamais pude cogitar que também poderia estudar e graduar numa universidade daquele porte, não pelo rigor seletivo, mas pela ingenuidade de jamais me propor tal projeto formativo, simplesmente por não me deparar por necessidades existenciais para esta jornada.

A juventude e os reveses da vida me colocaram em angústia, que encontrei solução no protestantismo. Abandonei os sonhos infantis e me aprofundi na religião, fui para o seminário e estudei diversos assuntos, os que mais me agradaram foram: homilética, exegese e hermenêutica – quais contribuíram para os próximos estudos.

Além destes assuntos, a filosofia e a psicanálise formaram alicerces para os meus pensamentos, que passaram a divergir do credo. Foi o início da libertação pessoal, pela religião e então pela filosofia.

Algumas desventuras me levaram a abandonar a religião. Neste momento me sentia satisfeito com a formação teológica, porém, diante da chance de um curso superior à distância, ingressei no curso de pedagogia da UEM. Estudei ativamente, dispunha de tempo, e trilhei os caminhos da paixão pela educação.

Dos estudos sociais, relacionados à educação, passei a organizar meus pensamentos lógicos e abstratos numa dimensão social, embora ainda não concreta. Finalizado o curso, optei pela profissão que passei a perseguir, como dizia: “docente de crianças” - acolhida como missão social.

Passei a me interessar pelos fundamentos da libertação, mas trilhei um caminho de inclinação subjetiva; fiz relações entre pedagogia e psicanálise e cursei especialização em psicopedagogia.

Migrei para Curitiba, o grande centro onde consegui trabalhar como professor PSS no Instituto de Educação do Paraná, no curso de “Formação de Docentes”, quando me deparei com o materialismo dialético.

Neste tempo, fui efetivado como professor do ensino fundamental na prefeitura de Curitiba e me especializei em Filosofia Contemporânea – realizando estes dois sonhos num mesmo ano.

Poucos anos depois, tive oportunidade de ingressar no mestrado profissional em educação, na histórica Universidade Federal do Paraná, de onde vos escrevo estas linhas.

Três tempos marcaram o meu percurso epistemológico: a alienação, até o seminário; a ingenuidade, até o instituo; e, a criticidade até o mestrado. Estes são emblemas de transformação, que não se finda no tempo, senão dinamizam o processo de humanização. São momentos de superação de uma família que se iniciou na roça e desponta na academia de uma metrópole, avanço familiar que se desenrola como símbolo fragmentado de progresso e avanço social.

O momento do agora é de formação pessoal, em que no mestrado profissional tenho a oportunidade de reorganizar os pensamentos e projetar um estudo de caráter científico, em condições sociais objetivas.

A relação com meus pares profissionais me levou a indagar sobre as diferentes habilidades, competências, desenvolvimentos e posicionamentos de docentes na escola, o que me instigou, preliminarmente, a pesquisar por que existem professores ruins. Ideia que não se sustentou, mas abriu outra margem de pesquisa atrelada às condições sociopolíticas da formação docente.

Destarte, pensando com mais criticidade, considerei ser mais pertinente estudar como os/as docentes se formam, principalmente nas características daquilo que acredito “ser um/a bom/a docente”, em suas condições de objetivação e subjetivação concebidas pela práxis. Foi assim que nasceu esta dissertação, que hoje tem o título de: A práxis como fenômeno formador do/a docente.

1.2 Tema

Este trabalho organiza e realiza investigações acerca da formação de professores/as. Trata-se de um objeto recorrente das pesquisas em educação, abordado de diferentes ângulos, que neste trabalho é estudado pelo conceito de práxis.

O verbo “formar” (PRIBERAM, 2016) indica a transformação que algo disforme sofre para obter uma forma definida que possa ser identificada socialmente. Assim, as relações do uso deste verbo têm a sua correlação com a pessoa ao indicar os efeitos da educação para dar “forma” ou caracterizá-lo como agente de alguma ação de caráter social.

A formação de professores/as adere à metáfora se pensarmos em uma concepção idealizada com um modelo pré-definido, impessoal e descontextualizado. Porém, se pensarmos que formar, de acordo com a concepção freireana, diremos que a formação independentemente de sua qualificação, vem imbricada na “experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais poder se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si [...]” (FREIRE, 1996, p. 24). Portanto, enuncia a progressão educacional em que a pessoa, que é também professor/a, combina conhecimentos

de suas vivências com conhecimentos da prática educacional, a pessoa se forma na ação de correlacioná-los e de assumi-los em si.

O/a formando/a é plasmado/a pelo/a professor/a, explica Vieira Pinto (1982), “concebendo-o como massa amorfa à qual compete dar a forma viva, o saber”.

A formação do/a professor/a é mais ampla do que “passar” pela universidade. Freire (2001) enunciou que ninguém se forma em uma data marcada, porque a formação não compreende um ato final, a formação é contínua, tão viva como é a pessoa, que na existência se forma, se caracteriza, para um fim que almeja diante das condições sociais; ele/a não age com fim, senão para um fim que se renova, portanto, a formação é permanente.

Esta formação permanente do/a professor/a é precedida de sua construção histórica enquanto sujeito, com o desdobrado de sua vida particular, os seus referenciais de professores/as com quem interagiu, o repertório teórico que discute na academia, suas experiências de estágio que realiza na graduação e outras atividades que vivenciou, em sua vida particular ou na academia, que compõe o conjunto das características de sua formação – estas que lhe permite se identificar como professor/a.

Neste sentido, a formação do/a professor/a não se iniciou na academia e não se esgota por esta, pois antes da academia há a sua vivência pessoal e, depois, em serviço o/a professor/a se depara com diferentes contextos que demandará novos conhecimentos, novas ações e, portanto, novas características de formação. Com efeito, corrobora Freire (1996, p. 12), em serviço o/a professor/a continua se formando, a sua formação é permanente – segundo ele, deve ser uma “formação que forma e re-forma ao formar e quem é formado/a forma-se e forma ao ser formado/a”.

Assim sendo, Vieira Pinto (1982, p. 48) afirma que a preparação docente não é “a aquisição de um tesouro de conhecimentos”, senão “é um fato humano que se produz pelo encontro de consciências livres, a dos educadores entre si e os destes com os educandos”.

Em um aspecto rigoroso, a formação que o/a professor/a sofre pela ação de sua profissão, direcionada pela intencionalidade da mesma, é o tema crucial desta investigação, que questiona a formação do/a professor/a em serviço.

Este tema surtiu das relações com professores que denotam duas perspectivas de práticas educacionais diferenciadas, a saber: aqueles autônomos,

críticos, intensamente comprometidos com o seu desempenho profissional e motivados pela intenção de transformação social; e, aqueles que, menos comprometidos, reprodutivos, executam a sua profissão tão somente baseados em técnicas, motivados pela função de manter o emprego.

O primeiro apresenta características de um/a professor/a que age e pensa “certo”, segundo Freire (1996), professor/a crítico/a e com autonomia, que amplia a sua formação na reflexão de sua própria prática. O/a segundo/a professor/a é ativista, a sua ação é reprodutiva, interessado/a na manutenção do emprego e, portanto, age seguindo instruções técnicas em detrimento do teórico, bloqueando a subjetivação do seu próprio trabalho e limitando a sua autonomia – segundo Contreras (2012), estes são efeitos da racionalidade técnica, que posiciona o/a professor/a como apenas re-produtivo, para alcançar resultados determinados, através de ações pré-definidas.

Neste sentido, Franco (2008) pensa a possibilidade do/a professor/a não realizar em prática o que pensa, pois realiza uma prática mecanizada que não possibilita a reflexão, ao que age fazendo o mínimo do que é capaz. Pois, os sujeitos não assumem integralmente somente uma ou outra posição, mas é possível destacar o que dá mais ênfase em sua ação. Como sujeitos inconclusos, o movimento em sua formação é constante, oriundo de sua ação individual e coletiva, enquanto ser social de relações inserido em uma sociedade de classe.

Deste modo, este trabalho questiona as características de formação do/a professor/a que, com autonomia, age com intenção de transformação social. Esta é uma qualidade da práxis, que no ato de seu trabalho o/a professor/a se forma pela transformação social que intenciona e proporciona com a sua ação. Como afirma Vieira Pinto (1982, p. 21): “o caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos e que precisa superar”.

A práxis, que parte do trabalho com fins de transformação social, produz um efeito retroativo em que na ação de ensinar o/a professor/a também se forma. Este é um fenômeno da práxis, que na subjetivação do social, em que está implícita a docência, o sujeito da ação sofre o fenômeno formativo, que dá título a este trabalho: A práxis como fenômeno formador do/a docente.

Porém, para além de uma formação que dicotomiza o caráter subjetivo do objetivo, o/a professor/a trabalha e intenciona em grupo - como se verá adiante: o/a

professor/a se forma com os seus pares e com a sua prática educacional; porque é na coletividade de professores que se forma o corpo docente¹ e sua ação educacional, ao invés da formação subjetiva, a formação é concreta pela estrutura social docente em que se dá e se contextualiza o seu trabalho pela ação dialética enquanto práxis.

1.3 Problematização

A escola é o principal espaço que compreende o contexto profissional do/a professor/a. Sendo o seu lugar de trabalho, é na escola que o/a professor/a executa as suas ações motivadas pela intenção de transformação social ou, tão somente, pela intenção de produção.

A demanda do sistema escolar, somada as condições objetivas de trabalho, direciona o/a professor/aa desenvolver atividades utilitaristas, que repercutem numa frágil reflexão de sua própria ação, conhecida como racionalidade técnica, em que, segundo Contreras (2002), a ação do/a professor/a se torna instrumental, com ações determinadas que dispense a reflexão em nome do aumento produtivo. Assim, a racionalidade técnica diminui as condições de associação entre teoria acadêmica e a prática educacional do/a professor/a, resultando em baixas possibilidades de formação (em serviço) e ocupando demasiadamente o/a professor/a com burocracias ao ponto de converter as suas intenções de trabalho para o próprio trabalho em si, para a manutenção do emprego.

De outra forma, o/a professor/a que compreende a amplitude social do seu trabalho educacional tende a se vigorar para que as suas ações sejam instrumentos para a transformação social. Assim, na contramão da racionalidade técnica, o/a professor/a crítico/a executa o seu trabalho como práxis, pois aponta os seus fins para a transformação da sociedade, e não em si; pois, no conflito com a racionalidade técnica reflete a sua própria prática em busca de ações que supere a sua prática anterior e consiga realizar a sua intenção de trabalho com uma nova ação – esta que, segundo Freire (1979, p. 47), é a práxis, “a autêntica união da ação e da reflexão” que forma uma nova ação.

¹ Este trabalho assume o significado coletivo de professores/a ao mencionar docente e, tal como, utiliza professor/a para indivíduo.

Deste modo, a práxis do/a professor/a se compõe primeiramente da ação do seu trabalho que encontra diversos conflitos, como as demandas educacionais, condições materiais de trabalho, divergências políticas, a racionalidade técnica, entre outros; e, tenta superar estes conflitos através da subjetivação do trabalho, buscando em seu repertório de conhecimento como transpor as suas dificuldades; ou seja: diante do conflito objetivo, subjetiva as suas ações para modificar o seu trabalho. Com efeito, o que se dá é a transformação não apenas de seu trabalho, senão a de si próprio executante, estabelecendo uma possibilidade formativa por meio da práxis – que deve repercutir como ações sociais.

A diferença que se dá entre estes profissionais não é de um paradigma subjetivo para escolhas de posição, pelo contrário, é o resultado das relações sociais em que se encontram. Deste modo, a formação do/a professor/a não é uma ação desacompanhada, ela se dá nas relações entre professores/as e, portanto, a formação é coletiva, logo: é formação docente.

Com este pressuposto, este trabalho pretende investigar como o/a professor/a pode se formar pela práxis resultante de seu trabalho docente. A partir desta compreensão será possível estabelecer como o fenômeno da práxis forma o docente.

Considerando que a formação do/a professor/a é permanente e a intencionalidade da práxis aponta o caminho formativo, responder a problematização acima é de grande importância para a mobilização da ação docente pela via da práxis, principalmente para promover o aperfeiçoamento docente e a realização dos fins da educação progressista que é a transformação social.

1.4 Objetivos

A formação docente é um tema muito amplo. Para manter o seu rigor científico, este trabalho se ocupa com a investigação da formação de professores/as de anos iniciais, da rede pública de educação do município de Curitiba-PR. Esta formação é aqui abordada pelo contexto do trabalho do/a professor/a em serviço, especificamente em sua possibilidade formativa pelo viés da práxis, ao que se sintetiza no seguinte objetivo geral:

Compreender o processo formativo de docentes, de anos iniciais de uma escola da rede pública do município de Curitiba, nas possibilidades e limites de seu próprio trabalho concebido como práxis.

Com este objetivo, a pesquisa foi desenvolvida qualitativamente, com fins de caracterizações do fenômeno que respondam a problematização. A investigação parte de pressupostos históricos a respeito da formação do/a professor/a em serviço, delineados pela literatura e buscando na materialidade discursiva os enunciados que implicam a prática formativa destes profissionais.

Dedica-se a explicar a práxis como fenômeno, utilizando argumentos filosóficos e comparando dialeticamente com os materiais coletados. A crítica do conceito de práxis dará base para a sua possibilidade formativa, que se deve relacionar com os pressupostos históricos da formação de professores para dar forma à tese no processo dialético deste trabalho.

Dos materiais coletados, serão considerados os fatores que impulsionam e fatores que inibem o concebimento da práxis formativa pelos/as professores/as, extraídos dos enunciados deles/as mesmos/as. A análise deste material deve classificar as bases materiais da práxis na formação do/a professor/a e as características de seu fenômeno formativo, servindo de antítese no processo dialético deste trabalho.

Investigado os materiais e a possibilidade formativa da práxis, foi necessário verificar a sua recursividade na formação docente, partindo do/a professor/a individual para o seu coletivo (corpo docente) permeado pela lógica da práxis, a fim de engendrar a síntese que finaliza os objetivos deste trabalho.

Este delineamento do objetivo geral é pontuado e sintetizado nos seguintes objetivos específicos:

1. Descrever a formação do/a professor/a em serviço;
2. Compreender a práxis como fenômeno formativo e suas relações materiais;
3. Apreender fatores que impulsionam e fatores que inibem o concebimento da práxis formativa pelos/as professores/as;
4. Entender a possibilidade recursiva da práxis na formação docente.

Para complementar os objetivos específicos citados acima e conferir melhor compreensão, sobre a direção desta pesquisa determinada pelas suas delimitações, organizamos as seguintes perguntas suleadoras²:

- Como se caracteriza a formação do/a professor/a em serviço?
- Quais são os fenômenos da práxis?
- Como o trabalho docente pode não configurar práxis?
- O que há de recursivo na práxis docente?
- Como se dá a qualificação profissional por via da práxis?
- Qual é o efeito social desta pesquisa?

As bases teóricas desta pesquisa se estabelecem com a dialética materialista derivadas de Karl Marx. Os materiais foram discutidos dialeticamente com Álvaro Vieira Pinto, que percebe a ciência como processo dialético existencial. Adolfo Sánchez Vázquez, acrescenta os conceitos filosóficos da práxis. Paulo Freire, caracteriza as dimensões educacionais do trabalho e a formação de professores numa abordagem dialética. Maria Isabel da Cunha, que aborda a formação docente. E, Mikhail Bakhtin, que viabiliza a análise dialógica de discursos dos professores.

1.5 Justificativa

A formação docente é sempre um tema atual das pesquisas em educação, haja vista a demanda de sua atualização que acompanha o fluxo de transformação social emergente. Nesta perspectiva, esta pesquisa se delimita a investigar a formação docente pelo fenômeno da práxis, mas antes questionou o que se tem publicado acerca deste tema.

Da investigação, realizada em maio de 2016, que relacionou o conceito de “práxis” associado à “formação docente”, realizada pelas plataformas on-line de

² Freire propõe o neologismo sular em contradição de nortear. Critica que não é preciso se encher de símbolos de outro lugar se sua posição existencial está no sul. Nortear é um desdém com a forma sulista de se localizar, isso a favor de quem? Para quê? Freire (1992)

pesquisa EBSCO, CAPES e SCIELO, dos últimos 10 anos, resultou em 12 pesquisas, dentre artigos, dissertações e teses.

Destas, oito estudos afirmam diretamente, em suas discussões, a importância de focar a formação docente pela prática, são estas: Pienta (2007); Felício e Oliveira (2008); Paula (2011); Silva (2011); Terremoto (2006); Bernardes (2013); Ramanowski e Martins (2013); Rosa (2015).

Os outros quatro estudos utilizam o conceito da práxis aliado a algum outro aspecto da formação docente, sendo: Neto (2010): currículo; Hein (2010): documentos oficiais; Monteiro (2012): (neo)pragmatismo; Paula; Mello (2016): políticas de formação.

Embora todos estes estudos relacionem a práxis com a dimensão material, nenhum deles aborda a formação docente suleada pela práxis. Deste modo, o conceito de práxis esteve sempre adjacente à pesquisa aplicada à formação de docentes.

Assim, tomar o conceito de práxis para sulear à investigação aponta uma perspectiva diferenciada, que pode preencher uma lacuna dentre os estudos da formação docente dos últimos dez anos de pesquisa. Também, é oportuna por estar em diálogo com as demais pesquisas que valorizam a prática dos/as professores/as em diferentes aspectos, apontando, de certo modo, a prática como um referencial da formação docente.

Esta pesquisa destaca as “vozes” dos/as professores/as, que estão em serviço, na medida em que considera os seus enunciados para caracterizar a sua própria formação. Os professores são pouco ouvidos e se queixam sobre isso, afirma Pienta (2007), pois deve ser entre os/as professores/as que se encontram os dilemas e potencialidades que enunciam as particularidades da formação docente.

Portanto, a pesquisa é relevante a termos de: atualidade, relacionada à consonância com as demais pesquisas do tema; materialidade, que aborda a existência e transformação do/a professor/a pela luz da dialética; análise, pela profundidade que almeja investigar os/as professores/as dialogicamente; social, em prol da transformação da educação que reflete diretamente à sociedade.

Para mais, esta pesquisa contribui na fecundação teórica da educação e a formação docente, que é o emprego da universidade perante a sociedade, a garantia da ampliação científica daquilo que se modifica no/com trabalho.

1.6 Organização da dissertação

A pesquisa se inicia com o primeiro capítulo que é a sistematização da problematização e dos objetivos, que introduziu este trabalho com a delimitação da investigação.

No segundo capítulo, o enquadramento teórico evidencia a teoria que embasa a discussão desta dissertação. Começa com a tessitura teórica da formação de professores/as com dados histórico-bibliográficos sobre sua formação. Conceitua a práxis filosoficamente e, em seguida, a práxis como fenômeno do trabalho, a fim de alcançar a rigorosidade da possibilidade formativa da práxis, segundo a lógica dialética.

A perspectiva metodológica forma o terceiro capítulo. Descreve o método dialético com uma abordagem existencial para organizar a metodologia da pesquisa, esta que descreve os critérios da escolha dos sujeitos da pesquisa, para chegar à instrumentalização da coleta de materiais - detalhando os três procedimentos investigativos: análise documental das diretrizes curriculares nacional e municipal, entrevista semi-estruturada com duas professoras, e entrevista semi-estruturada (exotópica) com dois pedagogos/as, para serem abordadas pela análise dialógica de discursos que potencializa a interpretação dos materiais.

No quarto capítulo, o produto dos procedimentos é analisado separadamente, resultando em três conjuntos de enunciados dialógicos, numa triangulação de dados: análise dos documentos, discurso das professoras e discurso dos/as pedagogos/as. Os materiais desta triangulação são submetidos à lógica dialética, relacionando a parte ao todo, a fim de se obter alguma síntese deste trabalho.

Por fim, o quinto capítulo é a finalização desta pesquisa, que descreve as considerações sociais dos resultados dialéticos que alcançam este trabalho, bem como as implicações da formação docente que se viabiliza pelo seu trabalho concebido como práxis.

2. TESSITURA TEÓRICA

Encontra-se neste capítulo os fundamentos teóricos que subsidiam este trabalho, discutimos a formação de professores a partir de Paulo Freire; o conceito de práxis, com Adolfo S. Vázquez; o fenômeno da práxis, com Adolfo S. Vázquez e Karel Kosik; e a possibilidade formativa da práxis, com Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire.

2.1 Formação de professores/as

O verbo ‘formar’ indica a ação de dar forma àquilo que é disforme, carrega o sentido em que o objeto passa ter uma forma que pode ser identificada socialmente. Assim, a massa argilosa pode tomar a forma de um animal pelas mãos do artista, e com esta forma a argila muda de nome, passa ser reconhecida por aquilo que representa em uma esfera social.

Formar não se aplica apenas a objetos, o verbo progrediu expressivamente e ocupa, na linguagem, a significação metafórica da inclusão do nome de identificação. A pessoa que estuda medicina se forma, portanto se torna médico, diz sobre ele que é médico. Assim, formar carrega a conotação de transformação existencial, pois aquele que estuda organiza a relação da sua história com as suas experiências educativas, forma-se um sujeito capacitado e identificado socialmente pelo trabalho que faz.

A formação é o ato de se formar (PRIBERAM, 2016). Deve-se compreender bem o significado, pois posiciona o sujeito ativo sobre a sua própria forma, ou seja: o sujeito age para a sua formação. Este rigor anuncia o rompimento com o “senso comum”, pois a formação não se dá pela imposição de conhecimento de alguém, não ocorre na passividade, e, também, não ocorre na transmissão de conhecimento; a formação é a ação de formar do sujeito diante a sua relação com o educador. Portanto, segundo Freire (1996), a pessoa é sujeito de sua formação.

Atualmente, a formação de professores requer o ensino superior (MARCIEL, 2004), aquele que almeja ser chamado/a professor/a deve se submeter à academia, que na relação com professores, colegas, práticas e teorias, age para organizar este conteúdo em si e “se formar”. Contudo, Álvaro Vieira Pinto aponta uma contradição que supera o senso comum, ao se questionar quem educa o educador, na

perspectiva de concepção, a consciência ingênua dirá que é outro educador, mas a consciência crítica dirá que é a sociedade, como se observa:

em última análise, é sempre a sociedade que dita a concepção que cada educador tem do seu papel, do modo de executá-lo, das finalidades de sua ação, tudo isso de acordo com a posição que o próprio educador ocupa na sociedade. A noção de posição está tomada aqui no sentido histórico-dialético amplo e indica por isso não só os fundamentos materiais da realidade social do educador, mas igualmente o conjunto de suas ideias em todos os terrenos, e muito particularmente no da educação mesmo (VIEIRA PINTO, 1982, p. 108).

Deste modo, a formação não se dá pelo ato subjetivo do formando, é a partir da sua posição existencial que ele/a subjetiva as condições sociais de sua formação, a organização social é que dá o tom da formação do/a professor/a – e vice-versa.

Na academia, a interação promove um cenário de confusão para o aprendiz, em sua consciência se instaura o conflito entre o repertório que carrega de sua história, os novos conhecimentos instaurados pela relação com os/as professores/as e seus pares, as práticas de formação e a realidade social.

A academia é um espaço especializado para este conflito formativo, no entanto não é nela que se inicia a formação. É necessário considerar o/a professor/a em formação como pessoa, este/a que possui história pessoal também inscrita com a observação de seus primeiros professores e seu meio social, pois o conflito formativo recobra estas lembranças do fazer e o participar educacional.

A academia não é o início formativo, também não é o fim, Freire (2001) afirma que não há data marcada para se tornar um/a professor/a. Ninguém nasce professor/a, ser professor/a é uma construção constante que implica a contradição do cotidiano, a comparação daquilo que se faz, com aquilo que se sabe; assim, a formação é permanente, ela não cessa enquanto houver atividade educacional.

A formação docente, como acontece em muitas instituições, possuem um modelo fragmentado de ensino que apregoam a necessidade da apropriação de muita teoria para poder praticar a educação, colaborou Franco (2008). Por outro lado, há modelos de formação continuada que praticam a alteração mecanizada da prática, através de treinamentos.

Cunha (1998) elaborou um estudo que aponta a transição de professores entre paradigmas, principalmente entre àqueles paradigmas modernos para os pós-modernos, segundo as implicações científicas desses períodos. De modo geral, a

ciência moderna é pautada na dicotomia entre ciências naturais e sociais, impondo modelos, definindo fronteiras da realidade, restringindo o conhecimento a especializações, tornando rígida a abordagem científica e distanciando das dimensões existenciais do ser humano.

Por outro lado, no paradigma de uma ciência pós-moderna, continua Cunha (1998), se pauta no conhecimento humanístico e por isso não lhe cabe dicotomias, é analógica, tradutor de conceitos e amplificador do conhecimento, valorizando o senso comum numa perspectiva existencial que a ciência deve alcançar, portanto assume sua característica dialógica e age em prol da emancipação do sujeito.

Com efeito, esta transição se distancia da tradição de influências positivistas que se diferencia da ciência da existência humana, permitindo a sua objetivação e ignorando a sua subjetivação; e, se aproxima de uma dimensão complexa em que objetivação e subjetivação são aspectos da complexidade humana que devem parrear a ciência. Esta transição provoca um desequilíbrio que se nota no professor, pois, se confronta:

com a sua própria história e suas narrativas. Neste sentido o movimento próprio da vida cria novas necessidades que o colocam em desequilíbrio. O descompasso entre sua prática tradicional e o seu discurso, por exemplo, pode ser um motivo desestabilizador (CUNHA, 1998, p. 108).

O discurso como teoria e a prática como ação implica numa relação existencial, que quando abordada pode produzir angústia, mas também implicações entre subjetivação e objetivação na formação docente que se viabiliza pela práxis. Mas, antes desta discussão é preciso esquadriñar como se define as concepções de formação de professores/as no âmbito institucional.

Pienta (2007) afirma que o contexto de orientação dos cursos de formação de professores é globalmente mercadológico. A oferta de cursos é um fator lucrativo, que assume o pragmatismo para mobilização do ensino, em que os fins (lucro) justifica os meios (secundarização da melhoria de ensino) nas instituições de formação. Segundo Lisete Arelaro in Lombardi (2016, p. 55):

esse processo [capitalista] de formação de professores, cumpre uma tarefa domesticadora, uma vez que, independentemente do local regional do funcionamento do curso, os programas e as propostas pedagógicas são as mesmas. E os professores desses futuros professores, devem seguir, sem contestações e modificações, o programa proposto pelos seus “patrões”, como condição de manutenção do seu contrato de trabalho. Devem cumprir o que foi solicitado e nada mais.

As políticas educacionais brasileiras, assumidas a partir da década de 1990, agem sob influências internacionais. São políticas neoliberais que regem a implantação de uma homogeneização da formação que se aplique ao mercado de trabalho e atenda demandas lucrativas. São transformações sócio-históricas que modificaram, de maneira velada, as intenções educacionais na maioria das instituições de formação de professores do Brasil. Pienta (2007) diz que os fins da educação, nesta perspectiva política, devem atender a competitividade do trabalho, portanto deve formar pessoas competitivas e afinadas com este sistema de livre mercado:

o neoliberalismo é um projeto político, econômico e social de caráter hegemônico que está fundamentado na subordinação absoluta da sociedade ao mercado livre e a não-intervenção estatal, portanto, nos pilares teórico-metodológicos da proposta neoliberal: desestatização, desregulamentação e desuniversalização (MARCIEL, 2004, p. 44).

Para exercer esta qualificação que demanda o neoliberalismo, a formação se inclina para o treinamento e maior domínio do exercício da função, contribui Pienta (2007). Trata-se de uma formação prática, porém instrumental, simplificada, que valoriza o saber fazer, ainda que não se compreenda a sua própria prática. Esta mecanização de professores corresponde à racionalidade técnica segundo Contreras (2012), esta proletarianização do trabalho docente é a contrapartida da autonomia dos/as professores/as.

A competitividade do mercado demanda novos sistemas de formação que acarrete mais lucros, assim as formações abreviadas, que perdem em qualidade formativa, aumentam a quantidade de propostas e protela a formação do/a professor/a para ocorrer em forma de treinamento na chamada “formação continuada”, endossa Pienta (2007).

Segundo Marciel (2004), este tipo de abordagem, pautada no lucro, coloca o/a professor/a numa obrigação de qualificar o seu próprio trabalho, ao que oferece cursos simplistas e fragmentados para atender esta demanda artificial e econômica, tendo como efeito um/a professor/a treinado/a e que pouco compreende sobre os fundamentos da sua própria prática educacional.

Ao retomar a discussão gerada por Franco (2008), percebemos que o cenário de formação persiste em conflito entre as relações de teoria e prática, pois o

abreviamento da formação atende a uma demanda de mercado e não a de qualidade formativa do/a professor/a, a solução para esta dificuldade formativa se desloca para a formação continuada, com a qual o/a professor/a recebe treinamento sobre o que fazer educacionalmente e, portanto, perde a sua oportunidade formativa.

A formação de professores/as pensada por Paulo Freire (1996) é o oposto desta proposta acelerada, competitiva e treinadora, instaurada pelo neoliberalismo. A proposta dele enuncia o/a professor/a em suas próprias qualidades humanas em que a formação é um ato vivo e de autonomia.

Para que a autonomia do/a professor/a não seja uma falácia discursiva é iminente que o/a professor/a compreenda qual deve ser a intenção da formação de professores/as. As condições da formação são sempre sociais, por isso deve o/a professor/a (em formação) superar a condição ingênua e aderir ao senso crítico em que inserido no seu contexto existencial é capaz de compreender a realidade de sua nação, seu processo de desenvolvimento e, portanto, a complexidade social.

Para Tardif (2005) o trabalho é mais do que transformar objetos, trata-se de um envolvimento com a práxis em que o trabalho é transformado pelo trabalho. Há mudança psicológica em que na identificação o trabalhador é fruto de seu próprio trabalho; nesta perspectiva o objeto da educação não é matéria morta, mas é a relação humana entre pessoas. Afirma que:

a organização do trabalho na escola é, antes de tudo, uma construção social contingente oriunda das atividades de um grande número de atores individuais e coletivos que buscam interesses que lhes são próprios mas que são levados, por diversas razões, a colaborar numa mesma organização [...] Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas. No mesmo sentido, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros exercícios, normas e etc. (TARDIF, 2005, 38).

Enquanto o interesse neoliberal se instaura no treinamento de profissionais, o contexto progressista aponta para a consciência crítica, em que cada professor/a tenha autonomia para desenvolver e compreender a sua prática docente através da reflexão, contribuiu Freire (1996); e, só pode fazer isso enquanto possuidor de um repertório teórico que formou mediante a curiosidade epistemológica, que o levou a

conhecer diferentes temas, e, o conflito cognitivo do qual buscou soluções para os seus dilemas.

Para Mainardes (2015), não há educação sem teoria, esta deve estar à frente da prática na formação, é a proposta de avanços de uma prática inovadora. Neste sentido, a academia cumpre o seu papel, em que no conflito com a teoria o sujeito se forma professor/a. Mas não é só de teoria que a academia se constitui, é necessário enfatizar as práticas de enriquecimento curricular, as práticas de estágio que levam os/as estudantes a conhecer a realidade e programas de formação que procuram a associação entre a teoria e a prática enquanto o estudante está na academia.

O que se tem dito, até aqui, é que a academia é um lugar de reunir e organizar saberes formativos do/a estudante, com intenções de que seja crítico/a no contexto social em que se encontra. No entanto, no ambiente de trabalho ocorrem novos conflitos, pois o/a professor/a se depara com a prática educacional que lhe demanda ação além do seu repertório.

A pesquisa que Pienta (2007) realizou, sobre a formação de professores/as em início de carreira, afirma que a formação inicial não é suficiente para os/as professores/as que dão início à carreira, pois eles/as encontram dificuldades em tomar decisões e organizar o seu trabalho, sendo uma tarefa penosa para os primeiros anos de trabalho.

As dificuldades são superadas pela prática no cotidiano, mas a maioria dos/as professores/as chega à escola sem nenhuma capacitação de como executar o trabalho na instituição. Pienta (2007) observa que os/as profissionais têm uma entrada súbita na escola e geralmente são alocados/as em piores turmas, sem nenhuma sensibilidade da equipe no acolhimento ou capacitação.

Sobre isso, Saviani (2009) atesta que não deve haver uma formação de professores/as dissociada dos problemas reais das condições de trabalho que deverá enfrentar. São condições precárias, longas jornadas de trabalho, questões de salário que devem ser discutidas, pois são estas situações que neutralizam a ação dos/as professores/as, ainda que bem formados/as. Dificultam a formação, pois são fatores concretos que desestimulam os/as novos/as profissionais.

Embora haja estas dificuldades, contrapõe Pienta (2007), a maioria dos/as profissionais é persistente, poucos desistem; busca a construção de sua prática,

procura entre os seus pares profissional soluções e orientações em que possam construir a sua própria prática.

Assim, a pesquisa da Pienta (2007) evidenciou que a formação do/a professor/a não se finda na academia, ela ultrapassa este tempo e se dá continuamente. Como disse Freire (1996, p. 12): “a formação deve ser permanente”. Pois o:

[...] importante foi perceber o valor que os professores dão à prática docente enquanto a sua grande inspiração para a mudança e ao saber que constroem a partir daí. Nela localizam a possibilidade de aprenderem com colegas de trabalho, com alunos e de, refletindo sobre a própria docência, reformularem sua forma de pensar e agir. Há a confirmação de que a prática é um elemento importante na aprendizagem e que a experiência que o indivíduo vive é insubstituível no seu significado educativo. O fazer e o refletir sobre este fazer tem sido, no dizer dos bons professores, um mecanismo fundamental para delinearem seu desempenho docente (CUNHA, 1998, p. 35).

O/a professor/a crítico não é aquele que tem um arsenal de saberes, de leituras que memorizou; também, não é aquele que repete a prática que observou um dia ou que criou e não pretende renovar. O/a professor/a crítico não é domesticado, afirma Freire (1996), ele/a é criador/a e investigador/a a partir da realidade que se encontra, sabendo do mundo que o/a cerca, do seu bairro e do seu país, contextualizado em tudo que vive. Assim, contribui Maria Isabel da Cunha:

o professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e de agir. Suas experiências e sua história são fatores determinantes do seu comportamento cotidiano. Além disso, ele divide o seu tempo em função do seu projeto de vida. Ao analisar o cotidiano, estará se fazendo um estudo do momento em que ele está vivendo e esse fato certamente concretizará esse cotidiano. Mesmo que possa haver um similar ritual diário entre um professor em início e outro em término de carreira, os significados dados a esse ritual terão variações. É provável que haja relatos e explicações bastante diferenciadas (CUNHA, 1989, p. 37).

Este/a professor/a autônomo/a e crítico/a, capaz de se reinventar, é o/a professor/a que se forma permanentemente, o qual Freire (2001) discutiu as viabilizações da sua autonomia formativa ao considerar algumas características do/a professor/a, a saber: é sujeito de sua prática; recria a sua prática por meio da reflexão; sua formação é constante; sua prática requer compreender o processo de conhecer.

Pienta (2007), aponta que seus entrevistados consideram que a formação continuada, aquela sistematizada pelos núcleos de educação, pouco contribuem para a solução das dificuldades que os/as professores/as encontram, pois estas formações são distantes da realidade escolar e não se articulam com as dificuldades que os/as professores/as demandam.

Por um lado, a formação continuada tem a intenção de treinamento instigada pela condição social, neoliberal, em que se aplica. Porém, a formação permanente é realizada na medida em que o/a profissional demanda e exerce a autonomia formativa. Como diz Cunha (1989), o conhecimento do/a professor/a é construído no seu próprio cotidiano, mas este não é só fruto da vida na escola. Este provém também de outros âmbitos e, muitas vezes, exclui de sua prática elementos que pertencem ao domínio escolar.

A questão da formação permanente e crítica se posta no reconhecimento do inacabamento humano. Freire (1979) explica que o homem é um ser do devir, que em seu inacabamento encontra no caráter evolutivo a possibilidade de se transformar, de não aceitar um futuro determinado e nem um presente enraizado, senão uma condição dinâmica e revolucionária de transformação, de reconstrução, que são os fundamentos de uma formação permanente.

O maior defeito dos/as professores/as, escreve Vieira Pinto (1982), é acreditar que exista pedagogia pronta, “não existe pedagogia pronta, e se existisse seria imprestável”. O/a professor/a ingênuo pode transformar grandes teorias em dizeres frágeis e sem sentido, consegue transformar práticas fundamentadas em métodos autoritários.

Pressupor pedagogias prontas é um modo pragmatista de raciocinar, segundo Pimenta:

não há prática que, como no pragmatismo, tem como critério de verdade o êxito, a eficácia da prática individual. Aqui o prático é reduzido ao utilitário, ou seja, à correspondência de um pensamento com meus interesses. Para o marxismo é a prática social que revela a verdade ou falsidade, isto é, a correspondência ou não de um pensamento com a realidade (PIMENTA, 2010, p. 92).

A tendência do pragmatismo é a de considerar que as ações são repetíveis em qualquer contexto e desconsiderar as diferenças entre os/as estudantes, reduzindo todo o significado do trabalho educacional em um profissionalismo fragmentado e desassociado da realidade.

A tendência da práxis, contraditoriamente, é aquela que na própria ação educacional o/a professor/a cria relações e subjetivações capazes de ampliar e modificar a sua prática. Sendo autor/a de sua prática educacional, o/a professor/a inova e por isso reinventa a si próprio/a, no ato formativo. Para Cunha (1989, p 39):

a prática e os saberes que podem ser observados no professor é o resultado da apropriação que ele fez da prática e dos saberes histórico-sociais. A apropriação é uma ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais. Só que elas são diferentes nos sujeitos, isto é, eles se apropriam de diferentes coisas em função de seus interesses, valores, crenças etc. Isto é demonstrado pelo diferenciamento existente entre o comportamento dos professores que seguem propostas pedagógicas distintas, “refletindo e antecipando sua história”.

Assim, a prática forma o/a professor/a, mas não se trata de um ativismo, nem mesmo de uma ação sem fundamentos; a prática que é formativa tem a sua correlação com as teorias que dão sentido às ações, nesta relação de subjetivação da ação e do conhecimento é que se tem a práxis. Mas não se trata apenas de uma relação teoria e prática, trata-se da intencionalidade de transformação social, que para se obter este fim é preciso se por em reflexão da sua própria ação, endossa Pimenta (2010).

Evidentemente, não se trata de um processo desamparado, é preciso conhecer a compreensão de seus pares sobre problemas comuns e trabalhar dentro duma intenção coletiva que requer reuniões e decisões democráticas, com rigorosidade crítica e recíproca, colaborou Vieira Pinto (1982).

Portanto, a práxis que o/a professor/a desenvolve na escola só pode sê-la enquanto coletiva, a escola demanda esta coletividade, que tem como efeito a formação docente que parte do coletivo para o individual e vice-versa, na complexidade do processo formativo dialeticamente permanente.

2.2 Conceito de práxis

O conceito de práxis sofreu modificações desde o seu uso no grego. Pretendemos, aqui, descrever o conceito do termo original, mais especificamente o seu uso por Aristóteles, em sua tradição grega, e seguir pela apropriação do conceito por Marx, que se tornou nevrálgico para a sua filosofia.

Encontrar a ideia que envolve um conceito contextualizado na história é uma tarefa exegética. Agamben (2013) produziu esta descrição a respeito da práxis

(πραξις); segundo ele, a palavra italiana “*esperienza*” (experiência) é a correspondente mais próxima do conceito, que contém a ideia de compreender através da ação na ação. Ainda, a palavra que corresponde à experiência, no grego, é empiria, que deriva da mesma raiz que práxis: (περ, πειρω e περας) “*pér, péiro e péras*” – etimologicamente, são a mesma palavra.

Encontra-se na ideia de Aristóteles a afinidade entre práxis e experiência, descreve Agamben (2013), pois se a técnica está para o conhecimento universal, a práxis ou experiência está para o conhecimento particular. E, somente o homem é capaz desta experiência que se encontra determinada por ele mesmo, está além da finalidade da ação por elaborá-la e encontra nesta o conhecimento particular.

Neste sentido, práxis é uma sondagem da própria ação, a vontade que percorre a ação a fim de encontrar o seu sentido, além da finalidade. Em outras palavras, a práxis implica intencionalidade da ação e não se finda nisto, além da ação em si, a práxis implica o conhecimento do sentido particular desta ação.

Vázquez (1997) traduz práxis como ação, segundo o grego antigo; não é uma ação criadora, senão é uma ação com o fim em si mesma. Explica que Aristóteles pensou esta ação com efeito moral, por isso o seu fim está em si. Por outro lado, a ação produtiva, tal como o trabalho do artesão que obtém um produto final é a “*poiésis*” (ποίησις), diferente de práxis que não implica este produto final.

Relacionando estas definições de práxis, tem-se o sentido grego que posiciona o trabalho da práxis como superior à “*poiésis*”, sendo que o primeiro é a via do conhecimento e da sabedoria, enquanto o segundo equivale ao trabalho físico e produtivo que dispensa a reflexão da ação de produzir.

Torna-se notório a tradição grega em que o trabalho físico é menosprezado e a superioridade está na teoria sobre o prático, enfatiza Vázquez (1977), a atividade teórica é o caminho da sabedoria. Esta oposição entre a teoria e a prática é um dilema até nos dias de hoje, porém, guiada pelo viés econômico, o homem comum se considera prático e dispensa a teoria para a resolução de problemas, as suas ações são prático-utilitaristas e a solução de problemas se dá com a própria prática; a teoria é tida como improdutiva e inútil.

A tradição ocidental está pautada pelo ativismo, utilitarismo e, portanto, pelo pragmatismo, que está retratado por esta tendência de agir tão somente pela prática e pouco se mobilizar pela teoria, contribui Priberam (2016). Por outro lado, sendo o

homem racional e consciente do que lhe ocorre, ser existente e questionador da própria existência, devemos questionar também sobre a possibilidade de subjetivação diante da sua prática, a fim de descrever esta possível relação.

O homem na natureza não é passivo, argumenta Vieira Pinto (1985), a sua atividade está exatamente em humanizar a natureza na medida em que a transforma. No entanto, só é capaz desta transformação por condições de sua própria existência, que no progresso evolutivo de seu organismo desenvolve, principalmente, o seu sistema nervoso que o permite ter consciência do seu meio. O homem transforma a natureza por projetar nela ideias de transformação que o sirva, assim se dá um progresso histórico em que diante de sua realidade o homem produz transformações.

Deste modo, segundo Marx e Engels (2010, p. 52), “a vida determina a consciência do homem”, pelo seu progresso orgânico e sua posição diante da realidade o homem se encontra existente na integração com a natureza, “o homem só existe na relação prática com a natureza”, assegura Vázquez (1977, p. 144).

Esta atividade de transformar a natureza é conhecida como trabalho, afirma Vázquez (1977). É com o trabalho que o homem se projeta na natureza, que aponta nela as suas intenções para que se ajuste às suas necessidades, convertendo a natureza pura em natureza humanizada. Esta transformação oferece sentido humano, em que na objetivação do homem, se reconhece nesta natureza transformada pela sua prática, como produto de seu trabalho.

Por outro lado, Dermeval Saviani aponta que:

a contradição entre o homem e o trabalho contrapõe o homem, enquanto indivíduo genérico, ao trabalhador. Nesse contexto, o trabalho, que constitui a atividade especificamente humana por meio da qual o homem se produz a si mesmo, se converte, para o trabalhador, de afirmação da essência humana, em negação de sua humanidade. O trabalho, fonte criadora da existência humana, elemento de humanização da natureza que liberta a humanidade do jugo natural, se constitui, na sociedade burguesa, em elemento de degradação e escravização do trabalhador (SAVIANI in LOMBARDI, 2016, p. 39).

Nesta perspectiva, a sociedade burguesa destoa o significado de trabalho ao mesmo tempo em que desfigura a concepção de práxis contida no trabalho, associando o homem a sua própria degradação como efeito do trabalho.

A práxis nasceu do trabalho. Mas não há prática ou ação que não implique intencionalidade, ou que não resulte numa representação teórica, contribui Vieira

Pinto (1985). A prática produz novas ideias, por isso se deve formar uma consciência de teoria e prática, que não separe ambas e não torne a prática absolutamente diretiva. A ação é a expressão da teoria. Portanto, na existência demonstra este encadeamento em que a vida determina a consciência e a consciência transforma a vida.

O conhecimento implica esta possibilidade de dominar e transformar a natureza, que organiza meios materiais e ações por meio da teoria que as concretizam. O que existia idealmente, como ideia sobre o domínio do conhecimento da realidade, foi antecipado para fins de transformação, corrobora Vázquez (1985). Neste contato entre o subjetivo (ideal) e objetivo (real) é que se dá o domínio lógico, em que a filosofia se realiza tornando ação por via da práxis. Porque:

a questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e a força, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou irrealidade do pensamento (visto isoladamente da práxis) é uma questão puramente *escolástica*. (MARX; ENGELS, 2010, p.120).

A finalidade da práxis é a expressão ativa do sujeito em contato com a realidade. Porém, a finalidade só tem sentido no plano da consciência, ensina Vieira Pinto (1985), é a função de organizar ideias que representam a ação, que dirigem o comportamento para realizar a ação. Assim, a prática tem critério de verdade enquanto motivada pela finalidade de como operar na natureza, a razão de seu engajamento produtivo, respalda o autor Vieira Pinto (1985).

Destarte, a práxis não se trata de práticas encerradas em si mesmas, isto é ativismo. Também, não se trata de uma associação entre teoria e prática, isto é pragmatismo. O conceito de práxis está ligado à dimensão existencial e ontológica do homem, que diante da apreensão da sua realidade pode transformá-la de acordo com as suas intenções, e diante desta transformação se reconhece como sujeito, fenômeno que engendra novas ações em movimento constante. Com efeito, a práxis é revolucionária e engendrada pelo fluxo social de transformação, não se trata de intenções subjetivas, mas da consciência social que atende a demanda de formação. Ao que, neste amplo contexto, o fim último da práxis é a humanização.

2.3 A práxis como fenômeno

A práxis é a condição sócio-existencial em que o ser humano evoluiu para diante da realidade, para pensá-la e transformá-la com fins de humanização. A atividade da práxis lança fenômenos impulsionados pela sua essência, que tende a caracterizar a atividade e os seus efeitos.

Para Kosik (1976), o fenômeno pode revelar a essência de um efeito, mas não o faz explicitamente, o fenômeno indica a movimentação da essência, enunciando parcialmente a essência. O fenômeno não enuncia a si, senão a parcialidade da essência que tende a significar, a função do fenômeno é manifestar o movimento da essência.

A práxis, que na transformação da realidade encontra um sentido humano, inscreve a essência desta transformação que se manifesta como fenômeno deste efeito. Sem o fenômeno, destaca Kosik (1976), a essência seria inatingível. A essência é oculta, não está explícita na práxis e sua possibilidade de ser enunciada está no fenômeno que emerge.

Assim, a realização da práxis coincide com um fenômeno que é o efeito desta atividade, mas este efeito não enuncia a essência da práxis, que se organizou pela relação das ideias (subjetivação) com a ação (objetivação). Com efeito, a essência da práxis é teórica, pois é na consciência intencional que se configura o efeito último da práxis – este que não deve se equivocar com efeito da essência, que é prático.

Para compreender o fenômeno, a fim de desvendar sua essência, a ciência precisa da atividade peculiar da filosofia, uma vez que é na atividade objetiva que se dá o fenômeno que aponta a teoria, endossa Kosik (1976).

Contudo, a teoria extrai as suas forças da prática, segundo Vieira Pinto (1985), ela contém as suas particularidades essenciais, mas reposiciona o fenômeno, que passa a anteceder a essência; pois, não há essência sem a interrogação de um fenômeno.

O fenômeno está para um caráter prático, assim como a essência está para o caráter teórico, os quais são mediados pela práxis que é a atividade humana de sua condição existencial. Assim, a práxis é geradora de diversos fenômenos, a começar o fenômeno da consciência humana, que desponta da sua evolução neurológica e o reposiciona na natureza, conforme descreve Vieira Pinto (1985).

Segundo Kosik (1976), a práxis tem um impulso de isolar o fenômeno. O perscrutamento do fenômeno o divide para que na relação com o todo possa ser decifrado a fim de encontrar a sua essência. Ora, a essência primeira da práxis é humanização da realidade, mas interessa saber, pelo fenômeno, qual é o sentido desta humanização.

A relação de objetivação e subjetivação tem o efeito da consciência, capaz de se questionar sobre si no perscrutamento da ação, ao que se depara com o fenômeno da práxis, ao investigar a própria práxis. Em outras palavras, ao subjetivar o efeito da sua práxis, o homem se depara com o fenômeno da práxis.

Deste modo, isolando o fenômeno da práxis, o homem como agente transformado encontra na própria existência os sentidos de humanização da realidade, nas ações de: conscientização, transformação, conhecimento, revolução, organização, formação, entre outros - que enunciam a intencionalidade social.

2.4 A possibilidade formativa da práxis

A práxis, como ação transformadora da natureza, imprime na realidade as características humanas. As percepções destas características desdobram a história de transformação que posiciona o homem no tempo, o tempo de sua transformação; segundo Kosik (1976, p. 44) “existir significa ser no tempo”.

Inicialmente, a realidade humana não é imutável, pelo contrário, o ser humano é um ser inacabado que ao se conscientizar deste inacabamento pode intencionalizar a sua transformação, por isso a realidade humana está além da sua situação imediata. É neste sentido que a essência humana se define pela capacidade de orientar as suas ideias de trabalho para realizar as suas transformações, corroboram Freire (1996); Kosik (1976); Vieira Pinto (1985).

O trabalho é a possibilidade humana de melhorar a sua existência e expandir a plenitude do seu ser, contribui Vieira Pinto (1985). A sua consciência não é apenas conhecimento do mundo, é igualmente conhecimento de si, assim como a práxis não é apenas atividade no mundo, é intencionalidade desta atividade. Com efeito, “o homem forma-se a si próprio, resultando da ação cognoscitiva da realidade”, disse Vieira Pinto (1985, p. 361).

O homem não é vazio, ele é concreto em sua realidade existencial. Assim, o conhecimento dado numa dimensão existencial:

no sentido de ser constitutivo da realidade do indivíduo, e não algo objetivo, externo, agregado por causalidade a seu ser. Como é a imagem do mundo material na consciência, pode-se dizer que o homem é o que sabe. Sendo um processo (temporal), sua etapa mais alta é aquela na qual o homem sabe o que é (VIEIRA PINTO, 1982, p. 66).

Localizado em seu tempo e espaço, o homem é influenciado tanto quanto influencia neste meio. Na medida em que são desafiados a atuar nesta realidade, são, também, desafiados a refletir esta situação, reforça Freire (1979). A subjetivação é pressuposto para a práxis e, portanto, nesta perspectiva, quanto mais subjetivar, mais humanizado o homem será, que é uma ação crítica em que diante da sua realidade intenta transformá-la para que sua essência seja mais humana.

O ser se coloca em questão da formação, não ocorre formação sem subjetivação, bem como a ação demanda esta subjetivação. A insólita tentativa de refletir pela consciência pura redundaria no vazio, pois sendo o homem concreto só é capaz de refletir a sua própria realidade; sendo que, nesta condição existencial, o homem subjetiva a realidade (VIEIRA PINTO, 1985).

No âmbito da formação de professores/as, Freire (1996) reconhece na reflexão crítica sobre a prática o momento fundamental de sua formação. Na reflexão da prática do agora e da prática histórica é que se pode aperfeiçoar a ação educacional, o discurso deve ser tão concreto que se confunda com a prática.

O trabalho é capaz de gerar autoconsciência, pois no fruto do trabalho o homem reconhece a intencionalidade da ação, e nesta reconhece o sujeito autor. A ação é uma posição do sujeito mediante ao coletivo, porque a consciência sempre é social, é parte da práxis. O homem propõe a finalidade da realidade em que deseja existir, contribui Vieira Pinto (1985), pois ao transformar a sua realidade, transforma as suas condições de existência, e, por isto, transforma a si próprio. Continua Vieira Pinto (1985, p. 81): “o homem se define como o ser capaz de projetar o seu ser, de conceber por finalidade o que quer ser. É, pois, o existente que se faz a si próprio”.

Sendo assim, a práxis tem em si um efeito retroativo, a intenção se concretiza na ação, a ação realiza a transformação, que na transformação da realidade modifica o próprio sujeito da ação. Ainda, a contradição entre a intenção e a realização da ação é recursiva por via da identificação, que o homem se vê sujeito na construção da sua realidade e de si mesmo.

Para Freire (2001), é um erro funesto separar a teoria da prática, ou pensar que o teórico só se dá na academia, e que a realidade da escola seja o único lugar

de prática. Esta perspectiva rompe o paradigma até aqui construído e posiciona as condições de existência humana fora de seu domínio, fadado ao acaso.

Para Franco (2008), há uma prática que forma, informa e transforma, simultaneamente, o sujeito e as circunstâncias. Não se trata de um ativismo, mas é um processo de formação que envolve a reflexão da ação de quem atua, há uma lógica seguida de pressupostos teóricos que ao longo da existência do ser o transforma. Mas esta prática não é mecânica, linear ou repetitiva, contribui Franco (2008, p. 119): “anos e anos de magistério pode reproduzir apenas a experiência de reproduzir fazeres, no mais das vezes, caducos e estéreis”.

Nesta perspectiva, a compreensão do acúmulo de práticas ao longo do tempo, concebidas ingenuamente como experiência não tem efeito diretamente formativo:

em educação, quando se fala de um professor experiente, é, normalmente, dessa concepção que se trata: ele conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos. Resumindo, um pouco como um artesão, diante dos diversos problemas concretos, ele possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício. [...] Mas também se pode compreender a experiência, não como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo. É assim, por exemplo, que se fala de experiências que mudam uma vida, que não têm necessidade de repetir-se, mas que influenciam de uma só vez toda existência profundamente (TARDIF, 2005, p. 51).

Assim, existe retroação na práxis, esta mesma retroage como fenômeno formativo. Ao tomar o fenômeno da formação permanente de professores/as e perscrutá-lo em busca de sua essência, lá estará a intenção de humanização, a reflexão crítica sobre a ação; é o caminho inverso de perscrutamento do fenômeno da práxis, que é um movimento que o homem se apropria de si mesmo, contribuiu Franco (2008).

Diante de tantas afirmações sobre a práxis formativa, faz-se necessário buscar a sua contradição, a possibilidade da ausência da práxis e seu efeito na existência humana, que pressupõe a deformação, em que o homem não alcança a retroação de sua própria ação, pois:

a alienação cultural é a etapa da consciência em que esta não chega a conceituar por si e para si as ideias que possui, e por isso apenas emprega as ideias no seu valor de bens de consumo. A consciência alienada é

fundamentalmente consumidora de ideias que, por isso, só podem ser alheias. O homem alienado, não podendo ser produtor, limita-se a ser depredador (VIEIRA PINTO, 1985, p. 51).

Se a “consciência que volta sobre si mesma, e sobre a atividade material em que se plasma” é a práxis, segundo Vázquez (1977, p. 283), o antagonismo deste efeito é o pragmatismo ingênuo. O pragmatismo, contribui Vázquez (1977), reduz o prático ao utilitário, e dissolve o teórico no útil. Segundo Franco (2008), é possível optar em abandonar a práxis em função do pragmatismo, é uma libertação do estranhamento criativo em nome da segurança de agir mecanicamente, reproduzindo acríticamente os fazeres docente e desinteressado da história desta postura didática, dispensando a subjetivação.

Sem a compreensão reflexiva da prática, a racionalidade desta permanece oculta, pois a prática não fala por si mesma, exige uma relação teórica com ela que é a compreensão da práxis, corrobora Vázquez (1977).

Desta maneira, a negação da práxis é, também, a negação da sua própria formação em nome de um conhecimento altivo e fechado na formação acadêmica. O ativismo dispensa a reflexão de sua prática porque só interessa a reprodução, portanto não há retroação de sua própria ação, visto que sua ação é estritamente profissional e esta deve bastar para a atividade educacional, desvinculando deste ativismo o sujeito que o pratica. Nestas condições, o ativismo é treinamento e não formação.

Outra possibilidade é a negação transformadora da práxis, que apesar de fazer relação de teoria e prática o sujeito não empenha o seu trabalho com fins de transformação social. Deste modo, o/a professor/a efetua um trabalho impecável cognitivamente, mas não se aplica existencialmente a partir das demandas sociais, movido/a unicamente por objetivos utilitaristas em seguimento de uma política de orientação liberal; outorgando a sua responsabilidade social ao sistema político.

A recusa da práxis é o efeito da alienação cultural em que o homem não se percebe existente em sua própria sociedade, a essência de sua atividade é utilitarista e voltada para o consumo. Por outro lado, Freire (1996) reforça a importância da subjetivação sobre a ação, pois é uma relação entre a teoria e a prática a fim de transformação, portanto é um fenômeno da práxis, sem a qual a prática se transformaria em ativismo e a teoria em verbalismo. Assim:

compreende-se portanto que a principal tarefa do educador dotado de consciência crítica seja o incessante combate a todas as formas de alienação que afetam a sua sociedade, particularmente aquelas que imperam no terreno da educação (VIEIRA PINTO, 1982, p. 54).

Como visto, a existência pode se inclinar ao ativismo, ao pragmatismo ou à práxis. A terceira é um delineamento lógico sobre a existência humana e suas tendências de humanização da realidade. Práxis não é prática, mas necessita desta para se concretizar. A práxis é a interação existencial entre subjetivação e objetivação, entre teoria e prática, entre consciência e ação, entre pensamento e ato – quando intencionados para transformação social. A práxis realiza fenômenos e no fenômeno está na práxis, pois é na recursividade de seus fenômenos que o homem se transforma pela sua práxis, cumpre a finalidade de se humanizar, portanto, a práxis é formativa pelo seu efeito fenomênico de formar quem trans/forma.

3. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Este capítulo descreve a perspectiva metodológica que orientou esta pesquisa, a começar pelo método dialético, que têm suas raízes na teoria de Karl Marx e aqui serão discutidas, principalmente, pelo modelo de pesquisa existencial de Álvaro Vieira Pinto, em paralelo com outros autores. Segue com a descrição detalhada da metodologia, das características do caso, respaldada por Augusto Nivaldo Silva Triviños e, depois, a descrição da instrumentalização para coleta dos materiais – com o mesmo autor – finalizando com a discussão da relevância do uso da análise dialógica de discursos de Mikhail Bakhtin para este trabalho.

3.1 Método dialético

Com o progresso do desenvolvimento humano, o saber deixa de ser um jogo de tentativas de acertos e erros e estabelece uma dimensão social de conhecimento, que na interação humana, por meio da educação, o homem aprende. Porém, as primeiras tentativas de organização do conhecimento se deram pela mitologia, seguida pela religiosidade, que tentaram organizar o conhecimento na perspectiva idealista, numa organização espontânea que diverge do científico. A ciência tem como base a intenção de se organizar metodicamente para a sua investigação, o oposto da espontaneidade, corroborou Vieira Pinto (1985).

A investigação aplicada à organização da intencionalidade, sob critérios metódicos de um projeto é o método, que conduz o conhecimento à forma máxima da evolução. Assim, o conhecimento que domina a matéria viva, ao ser investigada metodicamente, a fim de conhecer a sua essência, realiza a ciência. O método baliza as investigações científicas, pois estas não são um conjunto de percepções do fenômeno, senão é a investigação do fenômeno enquanto parte de um todo, que implica a investigação de diversos fenômenos e suas ligações causais que dão sentido ao objeto da pesquisa científica, contribui Vieira Pinto (1985).

Esta atitude metódica de conhecer o objeto em si é social, cada fenômeno sempre terá um correspondente de interação que dinamiza a relação da sua ocorrência. Por isso, a realidade social está no ponto de vista da totalidade concreta, endossa Kosik (1976); significa que, na dimensão social, o fenômeno só pode ser compreendido como fragmento do todo. Portanto, esta afirmação metódica de como

se dá a ciência, como investigação que perscruta as particularidades do todo através do fenômeno, é o método dialético.

Nesta perspectiva metódica o homem não é passivo diante da ciência, esta não lhe ocorre acidentalmente. A ciência é desenvolvida com objetivação da intenção humana, desta forma a ciência é práxis, pois diante do fenômeno o homem procura o método para perscrutá-lo e compreender a essência do objeto que o move. Ao que afirmou Kosik (1976, p. 28): “o homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático”.

De acordo com Kosik (1976), a dialética é a ação metodológica de explicar os fenômenos e tem como ponto de partida a prática humana que objetiva a sua história. Mas é na contradição dos fenômenos que se desvenda o objeto de pesquisa, no movimento que os fenômenos desenvolvem na natureza da realidade, estes movimentos expressam a estranheza de ser a particularidade do todo, como se compreende em Vieira Pinto (1985).

Portanto, a dialética não trata os fenômenos pela racionalidade abstrata, esta atitude não atinge a essência do fenômeno, esta redundando na própria consciência do investigador. Pelo contrário, a lógica da dialética tem a intenção de aprofundar na realidade motivada pelo fenômeno e guiada pelo todo, visando à explicação dos fenômenos que são objetivos, negando a simples figuração da operação ou abstração do fenômeno, registra Vieira Pinto (1985).

Desta maneira, não se encontrará uma essência universal, um conceito puro, contribui Vieira Pinto (1985); este eterno e imutável é um saber religioso, mitológico e, portanto, abstrato que desloca o fenômeno do todo na tentativa isolada de compreender a sua essência. Este processo perde a concretude da realidade e desestabiliza a veracidade da investigação que redundando na consciência de quem a produz.

Para Vieira Pinto (1985), a lógica dialética reflete com fidelidade a realidade das transformações do mundo exterior, físico e social. Esta lógica afirma a investigação do objeto na medida em que o pesquisador se encontra existente nesta mesma realidade em que ocorre o fenômeno; é aí que o pesquisador trata sua relação de subjetivação/objetivação que se dá pela práxis.

A dialética afirma a contradição dos fenômenos, não os nega, e funda a sua lógica exatamente neste processo em que, balizada pelo todo da realidade natural,

produz uma síntese desta contradição em busca da superação, corroborou Blackburn (1997) – em contrapartida da lógica idealista que se baliza pela realidade abstrata. Este procedimento dialético é infundável e deve se repetir quantas vezes encontrar a contradição desta síntese, engendrando um novo movimento lógico dialético de investigação científica.

Esta dissertação utiliza o método dialético para se efetivar, que, para Triviños (1987), as categorias principais do materialismo dialético são a matéria, a consciência e a prática social. Assim, todo procedimento lógico dialético deve ater a estas categorias, para refletir a realidade objetiva. Por isso, sendo o objeto desta pesquisa a consciência do/a professor/a em seus aspectos formativos, buscamos na prática social dos/as professores/as a resposta para esta formação, especificamente na materialidade do discurso deles/as que enunciam a sua própria ação como fenômeno formativo.

Portanto, é com a intencionalidade crítica sobre a totalidade que se perscruta a subjetividade dos aspectos formativos, ou seja, na objetivação do homem que retroage como subjetivação. Assim, de acordo com Vieira Pinto (1985, p. 308): “a atitude dialética do pensar segundo a categoria de totalidade conduz a interpretar os fatos segundo a apreensão histórica do processo do conhecimento”. Por isso não há investigação de formação dos professores sem a investigação histórica do discurso, apoiados na literatura deste trajeto.

A ciência é um produto cultural, contribui Vieira Pinto (1985), só pode ser entendida na realidade que influencia o homem ao mesmo tempo em que é influenciada por esta, com efeito, o homem cria a cultura pela objetivação de sua consciência, ou seja, pela práxis.

Na retroação da prática, a ciência como cultura é criadora do homem, assim a ciência se dá com a interdependência do homem. Neste aspecto, a ciência é existencial, pois é existindo que o homem se faz sujeito no mundo, assim como não pode ser diferente a dialética, seu caráter é existencial na medida em que existir implica ao homem questionar os fenômenos do mundo.

O processo histórico da existência do homem na natureza tem como descrição inicial a sua evolução, a transformação do homem neste ser consciente capaz de conhecer a natureza e criar instrumentos para transformá-la, corrobora Vieira Pinto (1985). Estas operações do pensamento são as bases da organização metódica do saber, que se tornou mais complexa na medida em que desvendou os

fenômenos da natureza. Assim, a sistematização da sociedade organizou a educação para a ampliação da cultura e, a partir da complexidade cultural, apoiado pela organização metódica é que se deu a ciência.

A ciência é uma criação humana a partir da sua curiosidade epistemológica, mas, a rigor, é com o efeito metódico de relacionar as particularidades do fenômeno com o todo da realidade, que a lógica dialética desvenda a natureza para fazer ciência. E, na ampliação científica, é na produção de antíteses que a dialética encontra campo de investigação cultural, na perspectiva ativa e organizada metodicamente que se viabiliza pela práxis.

A configuração desta pesquisa, organizada pela lógica dialética, busca em diversos enunciados, literários, documentais e do material da investigação de professores/as, construir uma relação dialógica sobre o fenômeno formativo da práxis docente, são materiais que falam de um mesmo fenômeno para balizar o sentido de sua essência. O objeto não é uma “coisa em si”, trata-se do ser em movimento, que, segundo Vieira Pinto (1985), contraditório em si mesmo, requer a dinâmica da dialética para encontrar a essência da formação docente pelo fenômeno da práxis.

3.2 Processo metodológico da pesquisa

A classificação e organização metodológica através da reflexão, segundo Vieira Pinto (1985), é o trabalho intelectual da ciência, a intenção que implica a racionalidade para movimentar o ato da pesquisa, descrita materialmente na formalização da metodologia.

A metodologia reúne instrumentos para coleta de materiais e questiona o que fazer com estes. Nesta dissertação, a metodologia aborda os materiais qualitativamente, que é uma abordagem descritiva dos fenômenos que se obtém. Mas é no ambiente natural e social que a pesquisa qualitativa encontra a fonte de seu material, neste contexto o pesquisador é o instrumento-chave, coopera Triviños (1987).

A pesquisa qualitativa, segundo Triviños (1987), não se ocupa tão somente de resultados e produtos, esta busca entre os fenômenos e os processos de interação que os colocam como expressão essencial da realidade. O seu valor se dá no aprofundamento da realidade e sua síntese que permite o encaminhamento de

outras pesquisas. Deste modo, o significado é a construção principal desta pesquisa, tratado com fins de caracterização e descrição dos fenômenos.

Esta dissertação delimita a sua metodologia em seus aspectos fundamentais com objetivos descritivos; propriamente como estudo de caso, que segundo Triviños (1987) reúne uma série de informações para aprofundar o conhecimento de um caso singular que, aqui, é a formação de docentes, especificamente na execução do seu próprio trabalho concebido como práxis.

Determinados os aspectos metodológicos preliminares desta pesquisa, é preciso retomar o seu objetivo geral que suleia as investigações deste trabalho, que é: compreender o processo formativo de docentes, de anos iniciais de uma escola da rede pública do município de Curitiba, nas possibilidades e limites de seu próprio trabalho concebido como práxis.

Este objetivo coloca em questionamento a formação do/a professor/a que está em serviço, quem deve responder é o/a próprio/a professor/a que vivência diariamente esta condição do trabalho e da formação. A rigor, respondem esta pesquisa os/as docentes protagonistas de uma escola pública do município de Curitiba, aliados a documentos que organizam a instituição e o discurso exotópico de pedagogos/as.

As peculiaridades desta escola mobilizaram a sua escolha como caso de investigação. De acordo com o registrado no projeto político pedagógico da escola (CURITIBA, 2017), esta escola se localiza em um bairro de aglomerações populacional, muito antigo no município, ainda se mantém desorganizado por falta de políticas públicas efetivas nesta região. Embora apresente boa infraestrutura (posto de saúde, escola, creche e comércio), os/as estudantes desta região crescem num ambiente de vulnerabilidade social de pobreza, de miséria e de risco relacionado ao crime, principalmente por causa do tráfico.

Nestas condições sociais, muitos/as estudantes apresentam dificuldades de relacionamento interpessoal e aprendizagem, proporcionando uma demanda diferenciada aos docentes desta instituição. O embate entre a grande demanda social e a perspectiva de ensino dos/as professores aparece como forte incógnita de mudanças pessoais e metodológicas, propiciando este estudo de caso que se empenha em questionar a formação docente em vistas desta demanda social – uma vez que este caso implica grande formação pessoal e transformação metodológica da equipe docente desta escola.

A equipe administrativa da escola caracteriza os/as docentes como ótimos profissionais em sua maioria, sendo que de 37 professores/as, 29 deles/as são especializados em alguma área da educação. O elevado grau de formação da equipe, comparada com a realidade nacional, incita a incógnita do que formar em especialistas.

Ao apontar a investigação para a formação docente, compreendemos 'docente' como grupo de professores/as; que nesta pesquisa são docentes dos anos iniciais desta escola municipal do município de Curitiba. Sendo que o foco na escola pública visa a maior contradição de fenômenos e a ampliação da discussão sobre o fenômeno formativo, além de ser a expressão da sociedade em seu aspecto geral e não somente de elite como se daria um foco em escolas particulares.

Na FIGURA 1, apresentamos um esquema sintético, porém abrangente, da metodologia utilizada nesta pesquisa, a fim de ilustrar e ampliar a compreensão metodológica desta dissertação.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme a figura acima, a pesquisa é um estudo de caso sobre a formação docente de uma escola localizada numa região de vulnerabilidade social de Curitiba. Este estudo de caso é abordado qualitativamente, procurando descrever os seus fenômenos através da análise de discursos. Assim, os materiais para esta análise são obtidos através da consulta de documentos orientadores da escola, entrevistas com duas professoras e entrevistas com dois pedagogos/as; dando sentido aos enunciados dialogicamente. Analisamos os sentidos obtidos dialeticamente, tendo os instrumentos como tese, os sentidos como antítese e, da análise destes se constrói a síntese final.

Caracterizado metodologia inicial do estudo, partimos para o delineamento da instrumentalização, cujos procedimentos e critérios são apresentados a seguir.

3.3 Instrumentos empíricos de investigação

Esta pesquisa pretende descrever os significados da práxis como fenômeno formador do/a docente. Para estudar este caso, questiona os/as professores/as a fim de captar os fenômenos desta formação permanente. Para isto, utiliza quatro procedimentos para coletar os materiais, a saber: análise de documentos institucionais que tangem a formação permanente; entrevista semi-estruturada com duas professoras; entrevista semi-estruturada, de posição exotópica, realizada com dois pedagogos; e, análise dialógica de discursos – que é apresentada a seguir.

Os instrumentos utilizados neste trabalho são do campo da linguagem. A linguagem nasce da necessidade de interação entre os homens, é a consciência da realidade como ação da existência. Segundo Marx; Engels (2010), a linguagem surge da incompletude, em que na consciência do outro se encontra o que lhe falta. A linguagem parte da reflexão da realidade e viabiliza o intercâmbio de conhecimento entre os homens.

Assim, os documentos institucionais que abordam a formação permanente dos/as docentes contem a linguagem que se transmutou do coletivo verbal para a escrita. De modo similar, a linguagem desenvolvida nas entrevistas parte de uma reunião verbal para a escrita com fins de significação e análise.

O que se pretende, metodologicamente, é a racionalização da pluralidade de consciências, captadas como fenômenos de linguagem, para o efeito responsivo nesta/desta dissertação.

a) Análise de documentos

O principal objetivo de uma análise de documentos, segundo Triviños (1987) é a identificação das principais características do objeto. Buscamos nos documentos “a coisa” “como ela é, como o que representa, com seu significado para a existência da sociedade”.

Questionando quais são os principais documentos que abordam a formação permanente do/a docente, foram selecionados quatro deles, a saber: Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba; Currículo do Ensino fundamental 1º ao 9º ano; Indicadores de Qualidade das Escolas Municipais de Curitiba; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; Projeto Político-Pedagógico (PPP – da escola).

Destes documentos, buscamos informações que encaminham a formação docente permanente. Estes materiais são apresentados e analisados a fim de responder os objetivos desta pesquisa.

b) Entrevistas semi-estruturadas com professores/as

A entrevista é um instrumento qualitativo para se conseguir material a partir de um sujeito respondente. A entrevista semi-estruturada é aquela que estrutura certos questionamentos básicos previamente, que são pertinentes aos objetivos da pesquisa e que são fundamentais para responder a problematização. Segundo Triviños (1987), a entrevista semi-estruturada é um dos principais meios para se realizar a coleta de materiais; a sua principal vantagem é a manutenção do foco nos objetivos da pesquisa, uma vez que conta com uma estrutura para direcionar a interrogação, evitando os longos discursos que podem repetir as informações.

Este tipo de instrumento implica na escolha de informantes com boas condições de refletir e responder as questões que envolvem o seu grupo, apresentando conhecimento amplo, disponibilidade e tempo. Segundo Triviños (1985), o/a informante segue a sua linha de pensamento, de suas experiências, dentro do foco principal, colocado pelo investigador; o seu enunciado atravessa a sua história e a questão posta, caracterizando o fenômeno do qual se fala.

A escolha das professoras para participar da primeira entrevista se deu pelos seguintes critérios: tempo de trabalho na área da educação, compromisso

pessoal com os objetivos sociais da educação, expressão da relação teoria e prática no trabalho e atributo de realizar trabalho profissional de boa qualidade. Atendendo estes critérios, as profissionais foram indicadas através de uma discussão com a equipe administrativa da instituição (diretoras e pedagogos).

Sobre o tempo de trabalho de ambas, resultam na média de 12 anos; segundo Huberman (*in* NÓVOA, 1995), este é um tempo de carreira que ultrapassou a estabilização e o questionamento, é um tempo que indica a diversificação. Portanto, professores/as nesta etapa são mais dinâmicos e almejam experimentar novas formas de ensino para não permanecerem na rotina da sala de aula. Para esta pesquisa, as professoras desta etapa de carreira são as mais indicadas, estabilizadas na atuação educacional, e por tais indicadores, possivelmente, busquem na práxis a diversificação que anseia para as suas aulas.

Desta maneira, a entrevista semi-estruturada feita com duas professoras dos anos iniciais de uma escola pública de Curitiba. Os seus relatos foram gravados digitalmente e, em seguida, transcritos para serem submetidos à análise dialógica do discurso, que está descrito adiante. No ato da entrevista, as professoras foram informadas da possibilidade de novos questionamentos, bem como é oferecido a transcrição do material para que possam acrescentar ou censurar os registros.

Segundo Triviños (1987), as perguntas que estruturam esta entrevista (apêndice A) são perguntas de natureza explicativa, que neste estudo de caso as professoras relatam a sua história de formação.

Para respaldar legalmente a coleta de materiais, foi oferecido às professoras respondentes um termo de consentimento livre esclarecido (apêndice C) que informa a elas a espécie de trabalho cujo qual participam e que assinam confirmando a autorização do uso dos materiais que disponibilizam.

c) Entrevistas semi-estruturadas, exotópicas, com pedagogas/as

O terceiro instrumento de coleta de materiais é uma segunda entrevista semi-estruturada de dimensão exotópica (apêndice B). Freitas *et al* (2007, p. 14) explica o conceito bakhtiniano de exotopia como um desdobramento de olhares que se permite ver de um lugar externo. Assim, uma entrevista exotópica é aquela que o informante não fala propriamente de si, senão fala daquilo que observa no outro.

Deste modo, a pesquisa questiona o/a pedagogo/a, de função administrativa na escola, a respeito daquilo que observa como formativo entre os/as professores/as. Trata-se de uma perspectiva diferente sobre a formação docente, pois se pergunta do olhar externo daquilo que é fenômeno do grupo. Assim, de outra perspectiva, esta entrevista enuncia as relações fenomênicas que os docentes geram em sua práxis.

Para participar desta entrevista foram escolhidos/as os/as únicos/as pedagogos/as da escola, que são dois. Computam a média de 31 anos de profissão, um é mestre em educação e a outra é especialista; ambos também atuam na rede estadual de educação como pedagogos.

Do mesmo modo que a entrevista com as professoras, foi oferecido aos pedagogos respondentes um termo de consentimento livre esclarecido (apêndice C) que informa a eles/as a espécie de trabalho cujo qual participam e que assinam confirmando a autorização do uso dos materiais que disponibilizam.

3.4 Análise dialógica dos discursos

A dialética, que é o método nevrálgico deste trabalho, carrega consigo o significado que etimologicamente se traduz como diálogo, que aproxima os sentidos de dialético com dialógico, contribui Blackburn (1997).

A interação de sujeitos que falam implica significados, pois é nesta relação dialógica que o sentido se forma. O sentido é a essência da linguagem, pois todo processo de conhecimento se distribui nesta, mas só se chama linguagem o processo evolutivo em que o homem se humaniza, corrobora Vieira Pinto (1985), pois é na forma falada que a consciência do homem se materializa e encontra na linguagem a infinidade de significação qualitativa.

Sendo assim, é na busca do sentido que este trabalho utiliza instrumentos dialógicos (documentos e entrevistas), que “dão voz” ao professor/a e pedagogo/a que tem a falar sobre o seu trabalho, portanto, de si. Por isso, a fonte dos materiais é a pessoa que vivencia e enuncia a sua história, materializa o texto dos acontecimentos e emerge as bases fenomênicas da totalidade social, corrobora Freitas *et al* (2007), procurando compreender os sujeitos envolvidos para compreender o contexto.

Assim, este trabalho contempla a vitalidade dos seus sujeitos, posto que:

a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. O enunciado situa-se no cruzamento excepcionalmente importante de uma problemática (BAKHTIN, 1997, p. 282).

A língua viabiliza que o enunciado desvende a problematização da pesquisa, não o faz por um único dizer, senão na cadeia de enunciados, pois na compreensão racional do enunciado está no ato de resposta endereçada ao que fala, escreve Bakhtin (1997). Portanto, ouvir o enunciado, que passa pelo cruzamento da problemática, possibilita a compreensão, na cadeia de enunciados, da mensagem do fenômeno.

Quando o entrevistado termina a sua fala e passa a palavra ao investigador, o ato responsivo do pesquisador articula a relação dos enunciados para encontrar sentido na sua complexidade dialógica. Segundo Bakhtin (1997), é pela alternância de sujeitos falantes que ocorre o ato responsivo.

Na entrevista, o ato responsivo ocorre depois da entrevista, pois se ocorrer durante a entrevista o gênero se altera para um diálogo. Certamente o investigador elabora respostas racionalmente enquanto escuta, mas só alcança o sentido dialógico quando registra e analisa o material, momento que no ato responsivo encontra sentido para os enunciados.

O texto da entrevista, que parte da oralidade para a transcrição textual, é o material primário, é a realidade imediata, contribui Bakhtin (1997), que se transforma em objeto de estudo. Portanto, o tema que se fala na entrevista é o fenômeno de estudo, enquanto o texto é objeto de estudo.

Havendo este objeto em mãos, a demanda requer a análise dialógica de discursos, que na complexidade dos materiais perscruta o sentido dos fenômenos para então descrever a essência da formação dos professores pela via da práxis.

Para formalizar esta análise dialógica, este trabalho se valerá dos estudos de Bakhtin e seu círculo, compreendido por autores que produziram consigo. Os enunciados dos documentos e entrevistas são analisados em forma de discursos e estes sentidos serão analisados, posteriormente, à luz da dialética.

A natureza qualitativa e as finalidades descritivas desta pesquisa requerem um estudo aprofundado dos enunciados, ao que a análise dialógica de discursos oferece fundamentos específicos para este tratamento de informações.

4. ANÁLISE DO MATERIAL

A análise do material captado pelos instrumentos de pesquisa é discutida neste capítulo, que se organiza pela interpretação dialógica dos documentos, das entrevistas com as professoras, e as entrevistas com os/as pedagogos/as. Da reunião destes enunciados, finalizamos este capítulo com a organização do desvelamento analítico dos enunciados.

4.1 Discurso documental

A análise do discurso documental partiu da seleção de documentos que organizam a educação e as ações docentes, a fim de identificar a formação permanente, em sua perspectiva de projeto, para fomentar a comparação com os discursos das entrevistas.

Foram selecionados cinco documentos, dos quais foram copiados os enunciados que abordam a formação docente e a práxis, os documentos são: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba; Currículo do Ensino fundamental 1º ao 9º ano; Indicadores de Qualidade das Escolas Municipais de Curitiba; Projeto Político-Pedagógico (PPP). Segue a análise discursiva destes documentos.

a) Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

Este documento dirige a base nacional comum e organiza o desenvolvimento das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. A magnitude deste documento justifica a sua seleção, que copiamos deste as principais identificações de formação e práxis docente.

O documento, apontado em Brasil (2013), orienta que o PPP (projeto político-pedagógico) preveja a formação continuada, para que professores/as possam se atualizar acerca da sua área de conhecimento, metodologia e tecnologias. A valorização profissional do/a professor/a, segundo Brasil (2013), são exigências de programas de formação inicial e continuada. A este respeito, Tardif contribui que:

tanto na Europa quanto na América do Norte o diagnóstico é severo: os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofre uma perda de prestígio; a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição de sua autonomia, a formação profissional é deficiente, dispersa, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço; a participação à vida dos estabelecimentos fica reduzida, a pesquisa fica aquém do projeto de edificação de uma base de conhecimento profissional, etc. (TARDIF, 2005, p. 26).

Até este ponto, o documento não alude a concepção de práxis desta pesquisa, mas aponta a formação continuada no aspecto de atualização e valorização profissional.

O documento, (Brasil 2013), incube a obrigação de o PPP incluir: a consolidação da identidade dos profissionais da educação; identidade social do professor e autonomia docente; e, indicadores de qualidade social da educação escolar.

Neste aspecto a noção de práxis surge ao citar a identidade social do/a professor/a em relação a autonomia e qualidade profissional. Percebemos um “empoderamento” docente de um lado e uma regulação social de outro, que numa perspectiva crítica constitui a formação docente em sua identidade e responsabilidade de ação em dimensões estritamente sociais.

As atribuições da ação docente são ampliadas com este documento:

[...] Hoje, exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os nativos digitais. Além disso, lhe é exigida, como pré-requisito para o exercício da docência, a capacidade de trabalhar cooperativamente em equipe, e de compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa. Isso, sem dúvida, lhe exige utilizar conhecimentos científicos e tecnológicos, em detrimento da sua experiência em regência, isto é, exige habilidades que o curso o titulou, na sua maioria, não desenvolveu. Desse ponto de vista, o conjunto de atividades docentes vem ampliando o seu raio de atuação, pois, além do domínio do conhecimento específico, são solicitadas pluridisciplinares que antecedem a regência e a sucedem ou a permeiam. As atividades de integração com a comunidade são as que mais o desafiam (BRASIL, 2013, p. 61).

Captamos deste enunciado três significantes: cooperatividade, tecnologia e integração social. O sentido deste enunciado se inclina a ampliação de demanda a docentes, pois não lhe basta apenas a especialização cognitiva de um tema, é preciso desenvolver a habilidade do trabalho cooperativo, que é uma habilidade antagônica as políticas neoliberais que convergem no individualismo. A tecnologia é

uma característica social que demanda do/a docente atualização profissional além de sua formação, pois é a possibilidade de se integrar socialmente com os nativos digitais.

Por outro lado desse tipo de demanda, Nóvoa tece uma crítica:

mas nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parecerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação (NÓVOA, 2009, p. 21).

Assim, as demandas que foram mencionadas são culturais e solicitam a formação permanente do/a professor/a, neste caso é um contexto de práxis que procura atender a demanda social modificando a ação docente, que não basta apenas modificar a ação, mas é preciso formar o sujeito.

A formação que o documento sugere implica uma autogerência docente, pois segundo Brasil (2013), a/o docente deve agir além da técnica, seu exercício deve permear políticas, éticas e estéticas. A correlação de sentidos atribui à ação docente a dimensão social, política e ética. Assim, a ação docente é práxis na contemplação social que lhe faz agir segundo a sua autonomia consoante com a sua própria existência.

Deste modo, a ação docente não é individual, é coletiva e numa perspectiva de gestão democrática:

a prática em que os sujeitos constitutivos da comunidade educacional discutam a própria práxis pedagógica impregnando-a de entusiasmo e de compromisso com a sua própria comunidade, valorizando-a, situando-a no contexto das relações sociais e buscando soluções conjuntas (BRASIL, 2013, p. 78).

O documento indica que a práxis não é apenas um conjunto de ações, mas é um desafio que a contemporaneidade propõe (BRASIL, 2013). Os desafios estão além da formação inicial e, por isso, implica em formação que se articule pela práxis, a fim de que a transformação-formativa do/a docente implique na transformação-formativa social. Esta teleologia implica o fenômeno da práxis que forma a/o docente.

b) Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba

O ano em que se realiza esta pesquisa é o mesmo ano em que foi publicada as “diretrizes curriculares” atualizadas na rede de educação. Sendo assim, buscamos os enunciados das diretrizes de 2006, que fora o documento que suleava as escolas no ato das entrevistas.

O documento não aborda a formação continuada e nem a relação teoria/prática que muito se depara em documentos deste tipo. Ainda, o documento não menciona qualquer inferência de práxis, apenas descrevendo as práticas e suas concepções teóricas, sem apontar relações.

c) Currículo do Ensino Fundamental 1º ao 9º anos

Este documento atualiza as antigas diretrizes/2006. Nele estão presentes poucas relações de práxis e formação, contudo, inicia a escrita com o sentido de autonomia profissional:

[...] o diálogo, a formação e a informação acerca dos espaços e instrumentos democráticos possibilitam o reforço da profissionalidade dos sujeitos e grupos sociais, resultando em maior AUTONOMIA na tomada de decisões. No entanto, na democracia, a autonomia será sempre relativa e social, devendo ser regulada pela legislação e pelos interesses públicos e coletivo e estar vinculada às condições para o acesso e fruição do direito à educação a todos e todas (CURITIBA, 2016, p. 7).

A relação entre formação e democracia proporciona o sentido de práxis formativa, pois no diálogo democrático, com objetivos de formação, tende a gerar o fenômeno formativo pela práxis. Esta formação, como dito no enunciado, acarreta em autonomia profissional, que é um dos resultados da formação pelo fenômeno da práxis. Assim, o enunciado converge à autonomia aos interesses públicos, de maneira que a autonomia não seja fazer deliberado, senão é uma ação com fins sociais, que se traduz como tendência de práxis.

Neste sentido, de autonomia, aponta Curitiba (2016) a rede oferece 33% de permanência (hora atividade) para docentes formalizarem um projeto consistente de ensino e aprendizagem. Trata-se de um ganho de nível nacional, em que muitas instituições não dispõem deste tempo formativo para o/a professor/a, que Curitiba (2016, p. 14) descreve que se destina ao “planejamento do ensino, a avaliação da

aprendizagem, os processos de formação e, quando necessário, o atendimento aos pais/mães e responsáveis”.

Nestas duas páginas é que se encontram as alusões diretas à formação e práxis, deste documento. A relação de autonomia, que implica da/o docente a ampliação de sua formação, com a garantia de tempo formativo, para atribuições de tarefas docentes, engendra o fenômeno formativo da práxis. Para Nóvoa,

quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua ação surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser vista como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controlo da profissão (NÓVOA, 2009, p. 20).

A partir desta crítica, é preciso aferir a autenticidade dos objetivos que o documento enuncia, pois na condição de relação lógica o texto enuncia a práxis, mas se o sentido se inclina para controle, como denunciou Nóvoa (2009), o texto implica ações na dimensão da racionalidade técnica.

d) Indicadores de Qualidade das Escolas Municipais de Curitiba

Este documento apresenta critérios e objetivos para avaliar as instituições escolares da rede municipal de ensino, através desses parâmetros é possível qualificar o desenvolvimento da escola. Neste sentido, o documento contribui, também, para compreender aquilo que a secretaria de educação espera das instituições e seus profissionais. Compilamos o enunciado que refere a formação continuada:

“[...] são consideradas ações de formação continuada tanto os cursos, as palestras, os seminários e outras ações desenvolvidas pelos departamentos, coordenadorias e núcleos regionais da educação (NREs) da SME, como as ações de formação desenvolvidas pelos(as) diferentes profissionais da educação no interior das escolas. Assim, a escola se constitui como espaço formativo em um contexto de diálogo e reflexão sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, os(as) profissionais são compreendidos(as) como sujeitos reflexivos, autônomos e autores de suas práticas, com uma visão integrada sobre a realidade na qual atuam (CURITIBA, 2016, p. 33).

Primeiramente há de se observar a necessidade de um documento indicador de qualidade, pois como trouxe a crítica do Nóvoa (2009), pode ser uma estrutura autêntica de qualificação ou de controle docente. Contudo, seguimos a análise pelo viés da formação, ao invés de controle.

A formação continuada é esta oferta sistematizada de ensino que a secretaria de educação ensino propõe. O documento compreende a escola como um espaço formativo, mas demanda dos/as profissionais: a reflexão, a autonomia, a autoria de práticas e a contextualização da realidade que atua.

Nesta perspectiva, a formação que o documento sugere é um fenômeno da práxis, uma vez que relaciona a reflexão em consonância da realidade para engendrar a prática educacional. Neste aspecto formativo, Vieira Pinto contribui:

a capacitação crescente do educador se faz, assim, por duas vias: a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados, etc.; e a via interior, que é a indagação à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social. Uma forma em que se pratica com grande eficiência esta análise é o debate coletivo, a crítica recíproca, a permuta de pontos de vista, para que os educadores conheçam as opiniões de seus colegas sobre os problemas comuns, as sugestões que outros fazem e se aproveitem das conclusões destes debates. [...] A condição para este constante aperfeiçoamento do educador não é somente a sensibilidade aos estímulos intelectuais, mas é sobretudo a consciência de sua natureza inconclusa como sabedor. Não são tanto os negligentes, mas principalmente os auto-suficientes os que estacionam no caminho de sua formação profissional. Julgar que sabem todo o necessário, considerar que seu papel na educação elementar nada mais exige deles, é uma noção que paralisa a consciência do educador e o torna inapto para progredir. Porque o progresso não consiste na aquisição de novos dados de saber, mas muito mais na aquisição da consciência de sua realidade como servidor social, de seu papel como interlocutor necessário no diálogo educacional. Esta consciência não tem limites em seu progresso, pois muda com o curso do processo objetivo, que é interminável (VIEIRA PINTO, 1982, p. 113).

Para isso, o documento (CURITIBA, 2016) destaca os fundamentos da formação continuada, que resumidamente citamos: Homologia dos processos, Autonomia, Autoria Profissional, Aprendizagem Colaborativa e Trabalho Coletivo, A Prática Pedagógica como elemento de Análise e Reflexão, Análise de Boas Práticas, Análise de Situações Homólogas e Tematizações de Práticas.

Os fundamentos apresentam a valorização da prática docente, concebida pela autoria e autonomia deles/as, que devem ser socializadas e analisadas com fins de pluralização. Trata-se de articulações entre o coletivo e o individual com objetivos de ampliação do conhecimento e divulgação das boas práticas.

Acarretando em formação coletiva, por meio de diálogo e trocas, que é um aspecto da práxis. Nesta perspectiva Nóvoa concorda que:

é urgente reforçar as comunidades de prática, isto é, um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos (NÓVOA, 2009, p. 41).

Assim, os objetivos delineados (CURITIBA, 2016) apontam estas perspectivas da práxis, pois compreende o desenvolvimento profissional através da formação continuada, consolida a reflexão e mobiliza a participação coletiva em diferentes ações formativas.

O que se espera dos profissionais está pontuado como critérios em Curitiba (2016, p. 36): que todos os profissionais participem ao menos uma vez por ano das ações de formação; que concluam os cursos iniciados; acesso a inscrições em tempo hábil; temas organizados democraticamente; participação de ampliação cultural e artística.

d) Projeto Político-Pedagógico

O PPP (Projeto Político-Pedagógico) é um documento da escola que organiza, democraticamente, as ações educacionais desta instituição, assim:

o projeto político-pedagógico, nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais do que um documento. É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias (BRASIL, 2013, p. 47).

Desta dimensão de autonomia que a escola registra, segundo Curitiba (2017, p. 4) que pela mediação do PPP “que o professor direciona seu trabalho, fazendo, avaliando e redimensionando seus fazeres pedagógicos”, porém nunca solitário, mas realizando este trabalho com seus pares e/ou com seus alunos.

Este PPP é um documento recentemente atualizado (2017) e que por vários anos esteve inativo. As primeiras menções de formação docente formalizam uma dura crítica:

é preciso estar claro que o professor tem a sua formação aquém da sociedade contemporânea, visto que ele não é este intelectual investido de

conhecimento que promulga a ampliação do mesmo. Todavia, fora a crítica, o professor deve estar mais bem formado nas concepções políticas da educação para ampliar a dimensão do seu trabalho e conseguir olhar mais além. Também, deve estar mais bem preparado acerca das concepções pedagógicas, principalmente no que tange a epistemologia e metodologia para ter seu conhecimento dimensionado. O professor deve ter uma concreta formação para que possa agir com ampla criatividade (CURITIBA, 2017, p. 15).

O sentido deste enunciado caracteriza o corpo docente da escola como despreparado, assumindo a crítica como descrição da realidade desta instituição. Indica que a formação deve ser complementada para redimensionar a sua perspectiva. A sugestão é partir da formação política, pedagógica, epistemológica e metodológica, a fim de ampliar a sua criatividade.

A respeito da formação aquém da sociedade, Tardif propõe que:

enquanto, outrora, os professores dispunham de um “saber magistral” (teologia, filosofia, racionalismo, pedagogia, ciência, valores estáveis, etc.) que definia a natureza do ensino, do professor e do aluno atualmente os professores não dispõem mais de tal recurso simbólico para legitimar sua ação [...] Como não pode mais contar com autoridade e valores estabelecidos, ele deve encontrar em si mesmo os recursos suscetíveis de orientá-lo em suas atitudes (TARDIF, 2005, p. 148).

Embora falte para os/as docentes os recursos simbólicos para um saber magistral, a busca em si mesmo, proposta por Tardif (2005) deve transformar a consciência do/a docente, porque há uma função social em sua existência, pois:

o educador deve ser o portador da consciência mais avançada de seu meio (conjuntamente com o filósofo, o sociólogo). Necessita possuir antes de tudo a noção crítica de seu papel, isto é, refletir sobre o significado de sua missão profissional, sobre as circunstâncias que a determinam e a influenciam, e sobre as finalidades de sua ação (VIEIRA PINTO, 1982, p. 48).

O enunciado do PPP sugere características docentes antagônicas a da formação pela fenômeno da práxis, figurando a/o docente como ativista ingênuo, que não aplica à consciência de suas próprias ações.

Para ocorrer a formação docente, o PPP implica a “hora-permanência”:

acreditamos que a ‘hora-permanência’ é o momento para pensar e organizar o trabalho pedagógico; participando de momentos de formação profissional, onde o aprofundamento nas áreas de conhecimento, no que se refere aos princípios norteadores, encaminhamento metodológico e avaliação, forme o professor para que entenda, também, a realidade social que está inserida. Tornando-se assim capaz de criticamente selecionar

conteúdos, planejar e aplicar aulas que realmente possam propiciar ao estudante exemplos de práticas sociais transformadoras; e, deste modo, o professor seja capaz de participar ativamente da dinâmica organizacional da escola (CURITIBA, 2017, p. 15).

Este enunciado começa com as implicações da função docente, mas retoma a questão da realidade social, como necessidade de compreensão; de tal modo que, com o enunciado anterior, o PPP indica uma formação docente que relacione as dimensões políticas com a realidade desta instituição. Ainda, apontando este momento formativo com objetivo de autonomia, ao mencionar a capacidade crítica de selecionar, planejar e aplicar aulas, dentro de um contexto real, autêntico, e não apenas de ações figurativas.

Os estudos que ocorrem no próprio espaço escolar, segundo Curitiba (2017), têm as seguintes metas: Qualidade do ensino; Sensibilização quanto a/ao docente repensar a prática para que seja coerente; organizar estudos de referenciais teóricos de interdisciplinaridade; Rever o currículo adequado a realidade escolar em coerência o referencial teórico; Incentivar o corpo docente a assumir práticas de auto estima com estudantes; e, Promover capacitação docente.

Notamos a preocupação com a coerência entre a realidade escolar e a docência com qualidade, havendo a dimensão de adequação curricular à autoestima das/os estudantes, que é uma forte demanda desta escola. O que o PPP enuncia é a necessidade de que as ações docentes correspondam às demandas da realidade da comunidade desta escola – que se encontram desarmônicas.

Outro modo de formação é compreendido com o assessoramento, que:

visando a constante formação e excelência no trabalho pedagógico, a Equipe pedagógica do Núcleo Regional da matriz está em contato frequente com a escola. Os profissionais, assessorando na prática diária do professor através de sugestões de trabalho. Analisam, observam, corrigem, referendam, acompanham o ano letivo com no mínimo uma presença mensal no ambiente escolar, inclusive com observações em sala de aula. Toda atuação prática e teórica é acompanhada (CURITIBA, 2017, p. 17).

Nesta perspectiva, o/a professor/a é acompanhado no desenvolvimento de sua prática, orientado para que suas ações tenham relação entre teoria e prática, de modo a atender a demanda dos/as estudantes. Esta é uma dimensão formativa e avaliativa, pois os profissionais contribuem provocando reflexões além de sugestões teóricas e metodológicas. Assim, na reflexão de suas ações, mediados por outro profissional, instaura-se perspectivas de uma práxis que forma o/a docente.

4.2 Discurso das professoras

As entrevistas ocorreram com duas professoras, individualmente, no próprio ambiente escolar, no final de setembro de 2016. Foi utilizado o registro com recurso digital para gravar as suas falas, a fim de serem transcritas em forma de texto, o qual foi oferecido às professoras para decrementar, acrescentar, censurar ou apenas confirmar a relação do escrito com o dito.

O material transcrito foi revisado com a escuta das entrevistas, em seguida foram classificados os enunciados que sintetizavam o sentido de suas falas. Os enunciados foram classificados entre os quatro objetivos específicos, segundo a correspondência de sentidos, ao que proporcionou cerca de vinte e cinco enunciados para cada objetivo específico.

Para efetuar a análise do material, procedemos com a relação dialógica entre objetivos específicos e enunciados das professoras, que forma sentido com o trabalho analítico do investigador que impulsiona esta relação, como ato responsivo. Assim, os sentidos estão apresentados separadamente enquanto cada objetivo específico, tidos como categorias prévias, para garantir maior rigorosidade analítica.

A obtenção de sentido através dos materiais não pode ser esgotada porque a relação dialógica proporciona uma infinidade de sentidos, contribui Bakhtin (2006). Também, não serão dispostos neste trabalho todos os enunciados extraídos das entrevistas, pois da relação que produzem é possível evidenciar um enunciado que desdobram muitos sentidos; e, muitos enunciados para um sentido.

Buscamos no discurso das professoras a sua história pessoal de como se tornou professora, ampliando para a sua formação pelo viés da práxis, a fim de captar a dinâmica dos fenômenos da práxis que as formaram.

Com propósitos de preservar o sigilo das professoras que participaram das entrevistas, daqui a diante serão utilizadas as siglas de PEF1 e PEF2, que significam “professora do ensino fundamental”, seguido do número de identificação. Os enunciados serão representados pela letra “E”, seguidos do número que os identifica, a partir da seleção derivada das entrevistas.

A seguir, segue a análise dialógica dos discursos da entrevista com as professoras.

a) Descrever a formação do/a professor/a em serviço

A formação em serviço é aquela que Freire (2001) chamou de permanente, pois para ele o/a professor/a não se forma em uma data marcada, ser professor/a é uma construção do trabalho cotidiano. Este paradigma está totalmente presente no discurso das professoras, ambas consideram a formação inicial (da academia) o fundamento de sua profissão, mas compreendem ser no trabalho que esse conhecimento se organiza para sustentar a sua profissão, que pode se observar no enunciado:

sem a formação eu não seria professora, a formação é essencial, só o dom, como assim, só o dom não tem como! Então eu retiraria isso de dom. É uma identificação (PEF1, 2016, E8).

A PEF1 se refere à motivação de ser professora, afirma que sempre quis ser professora e remete isto às influências de seu pai que é professor, por isso afirma que este desejo sempre esteve presente em sua vida, não é um dom, é uma identificação e por isso chegou à escola se sentindo professora. A sensação de ser professora é uma identificação com outros profissionais da área, mas que requer assumir esta identidade de professor/a socialmente. Contraditoriamente, a PEF2 (2016, E13) afirmou que nunca quis ser professora: “não é que eu não queria ser professora, não é o que eu escolhi, não é que eu sonhava [...] a minha relação com o trabalho sempre foi de militante”.

Mais adiante na entrevista, a PEF2 (2016) faz uma relação com seus familiares que somam um grande número de professores. Isso não afirma que a identificação profissional tenha uma casuística familiar, mas denota que seja social, com fins sociais, pelo que se confere o enunciado acima que reporta a militância.

As duas professoras tiveram experiências como professores substitutas durante a sua formação, que as colocou para além da identificação, como se lê:

eu tive que inovar minha postura, tive que assumir uma postura de que eu estava segura ali, mesmo que eu ensaiasse na frente do espelho o conteúdo de história para dominar [...] eu tive que me assumir nesta postura, mas eu já cheguei professora (PROF1, 2016, E9).

A utilização do verbo “inovar” oferece algum rigor para esta construção da possível representação sobre ser docente, o verbo indica que já há preocupação

para ser professora e que foi introduzida novidades, estas trazidas de outra ação que foi treinar na frente do espelho. A expressão de voz utilizada indica que o sentido é metafórico, que denota “olhar para si mesmo”, é a ação do seu próprio preparo para dar aula em relação com a sua identidade de professora, que foi necessário assumir.

Assim, assumir tem o sentido dialógico que envolve ação de relacionar teoria (ideia de si) com prática (treino), mas também indica que responde a uma demanda, àquela de estar de frente com os estudantes, a responsabilidade do trabalho que questiona o seu próprio preparo como professora. Assumir-se professora é uma resposta dialógica à demanda social do seu trabalho.

Para a PEF2 (2016), a questão de se assumir professora foi similar, relata que sendo professora substituta encontrou incoerência entre o conteúdo e a realidade da escola, ao que foi necessário se posicionar frente a este dilema; trata-se de compreender a demanda para modificar a ação educacional. Para ela, a formação inicial tem muito valor para a compreensão da organização da educação na sociedade, porém fala com expressão de ironia: “[...] este negócio de que currículo é vida é muito legal, pontua alguma coisa, faz refletir, mas formação é “cai pra direita e te vira”” PEF2 (2016, E14).

Neste enunciado, a PEF2 (2016) relaciona o currículo do “ensino fundamental” com o aprendizado acadêmico, fomenta que a faculdade lhe conferiu bom preparo, sobre isto as duas professoras estão de acordo, porém, é na dimensão da execução do “currículo vivo” que a academia não dá conta. O trabalho coloca o/a professor/a a refletir sobre o “currículo vivo”, mas só pode refletir nisto porque a academia introduziu o tema, e neste dilema reflexivo é que a PEF2 (2016) precisou duma gíria para poder se expressar. A utilização de gíria, neste contexto, confere exatamente o valor popular que pretendeu denotar, pois a formação do professor deve servir para atender a demanda social, mas esta formação é suficiente para a reflexão, mas não é suficiente para a ação.

Neste sentido, percebemos a formação do/a professor/a de forma solitária, pois, carrega consigo um repertório de conhecimentos formais da faculdade e na responsabilidade profissional é que se assume como professor/a e inova a sua prática educacional. A solidão é um fator importante no qual a professor/a questiona a sua formação, é diferente de um questionamento binário de “boa ou ruim”, “suficiente ou insuficiente” e “preparada ou não preparada”, é um questionamento

dialógico de sua própria identidade em relação a sua prática, pelo qual o sentido se dá com resposta de se assumir professor/a.

Como se pode observar, formar-se professor/a envolve pequenos fenômenos que se inter-relacionam para dar sentido a esta formação, ao que se destaca a relação do/a professor/a com o próprio trabalho, que a PEF1 deu sentido de transição:

mas este ser professor foi se modificando. Muito do que eu tinha de ideal de ser professora mudou muito, o ser professora que eu queria ser mudou muito, a práxis faz a gente mudar, isso de escola para escola inclusive, algumas coisas a gente mantém, mas você tem que se adaptar, o professor tem que se adaptar ao contexto que é colocado, então o meu ser professora romântico não existe mais, ainda preservo alguma coisa, mas não existe mais (PEF1, 2016, E6).

Observa-se neste enunciado o efeito de transição da concepção de si própria como professora que parte de uma imagem ideal para a imagem real, pois a posição existencial no trabalho lhe dá o contexto, que muda de um lugar para outro, que confronta o/a professor/a com outros questionamentos.

Portanto, a práxis faz o professor/a mudar, visto que a demanda de ações coloca o/a professor/a a refletir e modificar as suas próprias ações, são transições de ideais, de práticas, de contextos, de sentidos, que podem ser sintetizadas em mudanças de objetivação (outros espaços) e subjetivação (outros ideais), que se reconstituem pelo contexto dando nova forma ao professor/a.

Logo, a formação do/a professor/a em serviço se dá com uma sólida identificação social que atravessa a história do/a professor/a. A formação acadêmica é de suma importância para ser docente, mas é com a prática, na relação social demandante do seu trabalho que o/a professor/a implica a sua identificação para se assumir professor/a. Esta demanda requer que o professor/a inove a partir do que já sabe, mas é no confronto com a solidão reflexiva que as professoras, desse caso, se depararam com a discursividade de sua formação, que oportuna a transição para um estado mais elaborado se si mesmo como professor/a.

A posição existencial diante da demanda do trabalho é objetiva, esta provoca a subjetivação do trabalho que questiona a identificação do/a professor/a, a sua resposta é uma nova objetivação existencial, a de se assumir como professor/a e inovar a sua ação. Neste aspecto, o/a professor/a se forma com a relação de sua assunção, reflexão e inovação implicada pela sua práxis.

b) Compreender a práxis como fenômeno formativo e suas relações materiais

O enunciado PEF1 (2016, E6) sintetiza a proposição formativa da práxis, “a práxis faz a gente mudar”. No entanto, é preciso desvendar este fenômeno formativo a fim de caracterizá-lo empiricamente, investigando as relações dialógicas geradas metodologicamente.

A PEF2 (2016) considera a sua impossibilidade de se afirmar professora sob pena de parecer um ato arrogante, para ela é importante enunciar a formação permanente, dada como ato contínuo de se formar. Ainda, considera que:

[...] eu tenho conhecimentos formais, saberes formais, mas eu tenho mais vivência, a minha história é mais longa; eu tenho um olhar mais crítico, eu acho que tenho um olhar mais crítico, mas não por mim; eu tenho um olhar mais crítico porque a minha mãe é militante, o meu pai era policial (PEF2, 2016, E31).

Como foi analisado anteriormente, é função da academia ofertar conhecimento e saberes formais, porém, a história pessoal do/a professor/a é mais longa do que o tempo da academia. Assim, o contexto da formação do/a professor/a está escrito pela sua história e, portanto, as influências que recebeu em seu tempo e espaço de existência.

A vivência precede a formação. Isso porque a formação não é espontânea, a formação requer a atividade racional de sua própria existência em relação à demanda formativa; neste caso, a escola demanda, o/a professor/a demanda, a academia demanda e o trabalho demanda. Este conjunto de demandas, quando confrontadas com a história de vida é que resulta na formação – que está numa lógica dialética – por isso a formação é um ato contínuo, porque o conjunto de demandas e a existência também são contínuos.

Sobre isso Nóvoa (2009, p. 38) afirma que “a formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico”.

Em contrapartida da racionalidade técnica, o que as professoras enunciam é uma formação não apenas profissional, senão humana. A questão existencial permeia a fala de cada uma delas, pois:

o que eu sou hoje é a minha história, os contextos que vivi e os estímulos que eu recebi [...]. Eu estou em sala de aula, é uma parte do meu dia, mas eu não sou o meu trabalho, eu sou esta pessoa; o meu trabalho é uma parte de mim, que é ser professora, mas eu sou professora, também, em outros momentos (PEF2, 2016, E33).

Este enunciado se complementa com o que diz a PEF1 (2016, E17), ao pontuar a relação de transformação entre trabalho e vida pessoal: “Minha prática modificou o meu trabalho porque ela me modificou, modificou o jeito de eu dar aula”.

Estes enunciados reafirmam que a existência antecede a formação, pontuando que o trabalho transforma a pessoa e por isso modifica a prática. O fenômeno é direcionado da prática, que transforma a pessoa. No entanto, está claro no enunciado que a prática profissional não é o único fator de transformação da pessoa, que pode encontrar na própria existência a sua transformação.

Com efeito, não há como desconectar formação da existência, mas a formação não implica somente a profissão. Como afirmou Cunha (1989), o professor já nasce inserido em seu cotidiano. A vida diária não está fora da história, mas, ao contrário, está no centro do acontecer histórico.

As professoras tendem a manter o ideal sobre a educação, dispensam o “romantismo” como disse a PEF1 (2016, E21), mas a sua prática está em constante transição, como afirmou “[...] a prática em sala de aula, o contexto que você se encontra faz você modificar algumas coisas sutis ou não, faz modificar sim”.

Segundo a PEF1 (2016), o/a professor/a tem a sua construção pessoal e com isto tem o seu ideal de educação, para ela o ideal é o conjunto de objetivos pelos quais trabalha para se cumprirem. Neste sentido é que o/a professor/a modifica a sua prática, mas se trata de modificações determinadas pelos objetivos materiais, que se dão pelo contexto onde se encontra, ao invés dos objetivos idealizados.

Nesta perspectiva, é o contexto que determina os objetivos do/a professor/a, visto que sua prática inicial sofrerá influências deste meio social que demandará novas práticas. Isso significa que a prática modifica a prática, mas não como ativismo, senão pelo objetivo gerado pelo contexto.

Diversas vezes a PEF1 (2016) afirma que o/a professor/a muda, a partir de contradições do cotidiano, de alguns objetivos, de resistência ou de utopias pessoais, o contexto exige práticas que muda a pessoa do/a professor/a e assim

muda a sua formação. A PEF1 (2016, E20), afirma “Você tem que rever tudo isso, você não vai mudar completamente o seu jeito de ser professor...”.

As duas professoras relatam a preocupação de atender a demanda educacional, principalmente para solucionar as dificuldades de aprendizado que requer delas inovação da própria prática. A preocupação com a aprendizagem se torna angustiante, pois novamente se encontram numa reflexão solitária para resolver dilemas educacionais, como se observa no seguinte enunciado:

agora eu não levo tanto a angústia da escola para casa, tento levar quem vai suprir a minha angústia em casa, antes eu levava o caderno para corrigir, a prova, e fazia atividade, atividade, atividade, e, isso não resultava em aprendizado do meu aluno, isso resultava em sofrimento e angústia na minha casa (PEF2, 2016, E36).

O comprometimento das duas professoras com o trabalho é agudo, e as obrigam a buscar soluções para os dilemas escolares, ao que se observa a relação da vida pessoal com o profissional quando leva trabalho para casa. A mudança do ativismo de produzir muito, para a estratégia de buscar leituras e encontrar soluções tem relação com o conceito de práxis. Em outros termos, partiu de uma ação, passou à reflexão e gerou nova ação, como descreveu Freire (1979). Com efeito, a práxis foi mobilizada pela angústia que exprimia o confronto entre objetivos e contexto de trabalho - a objetivação da realidade.

A práxis sintetizada como relação entre a teoria e a prática é bastante citada nos enunciados, é o ato responsivo de estar diante desta pesquisa.

A PEF1 explicita o movimento dialético que faz entre a teoria e a prática, então questiona a sua prática por meio do movimento reflexivo que gera a teoria e estes na relação com a teoria já sistematizada, como se observa:

a teoria na prática não é exatamente igual, mas as que não são aplicáveis, o certo é considerar e discutir para dizer por que não são aplicáveis, eu tenho os porquês, pensei os porquês. A teoria está lá para ser questionada, mas muitas vezes ela é considerada e está certa; quando não é considerada ela deve servir para você refletir o porquê ela não dá certo, não concorda por quê? (PEF1, 2016, E24).

Segundo Cunha (1998), a prática é o ponto de partida e de chegada do processo de teorização. Não serve para comprovar a teoria, mas para pô-la em questão, realimentando suas bases e favorecendo sua condição. A possibilidade racional de articular a teoria em suas potencialidade e dificuldades é um predicado

esperado do/a professor/a, as duas professoras concordam que alguns professores declinam a teoria, e apresentam uma posição diferente disto.

A questão teórica da práxis é um fator de subjetivação, assim, diante dos dilemas que causam angústia, reflexão, confabulações e outras perspectivas racionais, tem-se a teoria – que é a contradição da prática.

Portanto, a práxis é presente no cotidiano destas professoras numa relação existencial, pois a sua posição como professora demanda inovação; por sua vez, a inovação demanda reflexão para encontrar novas estratégias – configurando o triângulo da práxis de Freire (1979): [ação]-reflexão-[ação].

A existência da pessoa do/da professor/a precede a sua formação, pois a sua história de vida é mais longa do que a sua formação. Por isso, a sua atuação tem uma complexa relação da sua existência, num contexto social, com a sua prática; a prática do/a professor/a, neste contexto, é efetivada pelo viés da práxis, mas isto não é formativo, pois qualquer professor/a pode praticar e refletir. Porém, é na recursividade da práxis, que na ação o/a professor/a subjetiva a própria práxis, redimensionando-a como fenômeno de seu trabalho, e neste aspecto é formativo.

Com efeito, não é suficiente a relação prática e teoria, o fenômeno da práxis compreende a relação existencial teleológica com a relação de subjetivação e objetivação. Em um diagrama triangular, se tem a relação teoria e prática nos ângulos da base e a existência como ângulo superior e, portanto, mais valorizado.

Destarte, a práxis é o trabalho que o/a professor/a exerce e que encontra nele o fenômeno da práxis. A posição existencial do/a professor/a na subjetivação do efeito do trabalho é percebido enquanto fenômeno da práxis que exerce, possibilitando a identificação com o próprio trabalho, como sua feitura, e modificando a sua essência existencial pela subjetivação do fenômeno.

c) Apreender fatores que impulsionam e fatores que inibem o concebimento da práxis formativa pelos/as professores/as

Dos fatores que impulsionam o concebimento da práxis, o mais citado é a demanda da vulnerabilidade social. Este sentido fica mais compreensível com o seguinte enunciado:

quando você está em sala de aula, aquele cara chato, fedido e que tá incomodando precisa de você, é o que mais precisa de você. Mas de alguma maneira ele te dá repulsa, porque ele fede; ele não é ele, é uma construção social. E eu tô ligada a ele, mesmo que eu não tivesse em sala de aula, se eu fizesse uma péssima escolha em quem votar, ou se eu criasse os meus filhos para acharem que o bacana é ter grana, comprar e [...] não olhar o outro, estou reproduzindo e tô sendo um pouco corresponsável por gerar pessoas como este meu aluno, que vai ficar excluído, que a família vai ficar miserável e não vai conseguir romper, porque é uma questão econômica, social, cultural [...] então eu acho que a teoria e a prática pega muito (PEF2, 2016, E61).

O sentido que a PEF2 atribui a esta situação está relacionado com a práxis, pois ela está evidenciando a necessidade da teoria e prática que possibilite a solução para o dilema educacional, que se dá no conflito em sala de aula, dilema causado pela complexidade da construção econômico-social e objetivada nos estudantes. As nuances que caracterizam o estudante como fedido, chato e perturbador, apontam exatamente a posição existencial frente a ele, visto que não é uma questão puramente técnica, não se resolve este dilema pragmaticamente; a angústia deste encontro com o estudante reflete na responsabilidade da professora, que com a práxis age e, nesta ação, o fenômeno da práxis a forma.

A sua responsabilidade se inclina a atender um projeto de futuro, pois a professora reorganiza o seu trabalho pela realidade presente, mas almejando diferenças no futuro. Com efeito, a esperança é um forte propulsor da práxis, como se apreende:

[...] são escolhas muito difíceis que eu quero que eles façam para romper (condições existenciais), são muito complexas, mas que eu acho que eles são capazes desta escolha, por isso eu gosto de vir dar aula aqui [...] (PEF2, 2016, E26).

A esperança não deve ser ingênua, como disse Freire (1996). A professora falou de uma prática com objetivo social permeada de ação, e nesta dimensão ela compreende que este estudante não é apenas aluno dela, é um sujeito pertencente à mesma sociedade que ela vive, é este olhar humanizado que sustenta a práxis.

A PEF1 relata a sua mudança de ação, no início de carreira era menos flexível e precisou repensar a sua prática em vista da demanda de vulnerabilidade social refletida no estudante, no que diz:

[...] este considerar o pouquinho que o aluno vai caminhando pra frente, vai aprendendo, acho que nisso aí modificou, de olhar o aluno individualmente,

os pequenos avanços e os porquês. O que ele ta me dando, ele ta me dando tudo que ele ta podendo me dar, isso que ele ta me dando neste momento, isso é o máximo dele (PEF1, 2016, E40).

Na academia, a PEF1 se deparou com reflexões sobre o manejo com situações de vulnerabilidade social refletida no estudante, mas foi no cotidiano do seu trabalho que ela repensou a sua prática, como disse: “ter mais sensibilidade de olhar o aluno”. É preciso enfatizar que não se trata apenas duma situação didática, pois não basta criar uma atividade diferenciada, é necessário modificar a intenção do trabalho, a relação com o estudante, a prática de ensino e, então, o material didático. Nas palavras da PEF2:

é mostrar que outro mundo é possível, mostrar para este estudante que ele é capaz de romper com este sistema, que o bane para esta margem que se encontra, e que pela educação pode ser transformado (PEF2, 2016, E70).

A condição social refletida no estudante abre outro fator que impulsiona a práxis, o desejo do/a professor/a na educação, como disse a PEF1 (2016, E55): “querer que o outro queira aprender”. Há um rigor nesta frase, pois a práxis não mobiliza para ensinar, a práxis intenta a emancipação do aprendiz, a conscientização que aprender é um fundamento para transformação da própria vida.

Em outro enunciado da PEF1, o desejo em sua dimensão existencial é mais evidente, como se lê:

eu me sinto importante estudando e sabendo, eu gostaria que eles tivessem isso, esta afirmação, poxa, eu sei o que está acontecendo, eu posso fazer a diferença, eu sou capaz de fazer a diferença, eu to sabendo que isso ta errado e vou tentar interferir nisso. Para lutar para uma vida melhor, por um mundo melhor, para ser consciente de seus direitos e deveres; mas para isso ele tem que ter apropriado uma boa leitura e escrita, a leitura de mundo, a leitura da arte, para formar cidadãos. É por uma questão social, eu me acho importante como professora, nem sempre dá certo, mas na maioria das vezes dá certo, a gente resgata alunos que tinham desistido. Eu acho que a prática, a profissão de professor é importante, eu me sinto importante como professora, eu sinto que posso não fazer a diferença na vida de todos eles, mas que posso fazer diferença na sua formação como cidadãos (PEF1, 2016, E47).

A expressão deste enunciado é de empolgação, a professora enuncia sem pausas e com velocidade, ela se põe animada e isto sugere que o desejo do/a professor/a impulsiona a práxis. O desejo não tem somente um sentido subjetivo, pelo contrário, este se mostra plenamente social, haja visto os objetivos totalmente

sociais que ela emprega. Este ânimo que ela emprega tem relações diretas com a práxis, porque o seu sentimento de importância qualifica o seu empenho pelo papel social que exerce, relacionando a sua existência com a práxis. Os objetivos que ela enuncia são sociais e críticos, pois não lhe basta ensinar leitura, tem que ler o mundo, não basta ensinar a tabuada, disse PEF2 (2016), tem que “ensinar o processo” lógico do pensamento.

Esta dimensão crítica do ensino, com finalidades de emancipação do estudante é que anuncia a práxis, em sua dimensão transformadora; porque a educação pela práxis libertadora requer do/a professor/a que viabilize a práxis do/a estudante, que ele/a seja o sujeito da sua própria práxis do aprendizado.

Assim, a professora deseja que o estudante queira aprender, que ele seja o sujeito da aprendizagem, isso mobiliza a práxis no sentido que a PEF1 enuncia:

nós temos alunos que querem aprender em sala de aula, o que me salva em sala de aula é uma parte dos alunos que querem aprender. Adoro alunos que querem aprender, que faz perguntas que não sei responder e que tenho que procurar. Aluno que não desiste, que tem perspectiva e que tem um futuro diferenciado (PEF1, 2016, E58).

A professora encontra no estudante que quer aprender a identificação da função do seu trabalho, que deve ser ensinar. O desafio é uma característica que apresenta duplo sentido, o desafio de atender estes que anseiam aprender e o desafio de responsabilidade com a demanda social. Com o desafio a professora expressa empolgação, na demanda social a professora expressa determinação e um suspiro expressou cansaço do trabalho, que deu sentido ao “não querer aprender” do estudante. As duas professoras enunciaram este fator como uma grande dificuldade para o trabalho:

o segundo obstáculo são os alunos que não querem aprender e estão aqui pelo “bolsa família”, eu já ouvi isso de aluno, que a família obriga pela “bolsa família”; estas famílias também não estão interessadas se o aluno está aprendendo ou não aprendendo (PEF1, 2016, E81).

A professora não coloca em questão a “bolsa família”, ela pensa nas condições do estudante que não quer aprender, pois é este que tumultua a aula, que atrapalha os demais que querem aprender. Este aluno é desafiador, mas a sua principal dificuldade está em não responder às ações da professora, limitando a práxis, recusando ser sujeito da sua aprendizagem. Por um lado ele demanda da

professora uma ação diferenciada, por outro lado a professora suspira angustiada porque não há respostas suficientes para um estudante em que a própria família não se importa com sua aprendizagem e, nestas condições, nem ele.

Nesta perspectiva, a PEF2 discute sobre a situação social que abarca este e muitos outros alunos:

eu acho a sociedade muito injusta, muito desumana, a gente vai perdendo ao longo dos anos a característica de ser humano sabe, de se tocar com a injustiça, com a agonia do outro, e de saber como eu tenho que interferir com a injustiça e agonia do outro [...] eu não acredito que a educação transforma a sociedade, mas sem educação não há transformação (PEF2, 2016, E71).

Esta situação social retrata as condições existenciais em que se encontram muitos estudantes, em ambientes desumanos, de miséria e de maus tratos. Alguns estudantes reagem às ações educacionais da professora, outros ignoram e evidenciam que o espaço escolar e proposta de escolarização não tem sentido ou não veem sentido em suas vidas, a partir daí reagem e nas suas ações configuram o que a concepção de aula/escola tradicional traduz como indisciplina. Como decorrência, atrapalham a aula. Mesmo com manejos pedagógicos de sala de aula, alguns estudantes não correspondem e esta frustração e inibem a práxis da professora, a começar pela inibição existencial que se dá pela não responsividade do estudante.

A leitura crítica da professora não alcança o ser existencial desse estudante e seu contexto, pois o movimento estimado seria de reinventar esse espaço/escola/currículo para a realidade deste estudante, numa manifestação de práxis.

O dilema do “não querer aprender” não está apenas sobre o estudante e a família, é um contexto social amplo que a escola aborda no seu cotidiano, gera frustrações na medida em que o/a professor/a planeja ações que não se concretizam. A frustração da ação coloca a professora em reflexão da sua práxis escolar, sobre isso, enuncia a PEF2 (2016, E78): “sabe o que eu acho, eles são meus alunos por um período, mas eles vão viver na mesma sociedade que eu [...] e muitos momentos eu não tenho claro como eu tenho que agir, não tenho claro como tenho que ser [...]”.

A professora deixa claro que não se trata dos aspectos pessoais, o sentido da sua fala aponta para os fatores que inibem o concebimento da práxis, o momento em que não consegue uma interrelação entre a práxis e a sua existência. Deste modo, a professora não sente a angústia que questiona a profissão, senão aquela que questiona a práxis, que corresponde diretamente a sua existência. Neste sentido, ambas as professoras enunciaram a mesma frase: “a prática muda o professor/a para melhor ou para pior”.

A PEF1 oferece uma contradição importante, ela observa um caráter coletivo ao indicar a família como agente desta práxis que deve ocorrer na escola, assim, indica um fator positivo que impulsiona a práxis ao dizer:

trabalhar com alunos que venham educados de casa, tendo noção de respeito e responsabilidade/compromisso com os estudos (lição de casa, pontualidade, assiduidade, etc) (PEF1, 2016, E103).

Porém, embora diga que entende que seus estudantes convivem na escola somente em um período e nos demais vivem em uma sociedade e uma família que neste momento não atende aos valores básicos, se abstém de tomar essa realidade como ponto de partida para seu planejamento e execução de suas aulas. Ou seja, desprezar esse dado de realidade concreta será alimentar uma perspectiva idealizada de educação e abrir mão desta contradição será desenvolver uma práxis parcial ou localizada onde as contradições são menores.

Enquanto os reveses sociais implicam mudança das ações dos/as docentes para superar as dificuldades educacionais com a práxis revolucionária, a PEF1 aponta que “a parceria” elementar da família contribui substancialmente para que isso ocorra, dando uma dimensão para a práxis que não corresponde unicamente ao núcleo escolar, senão da comunidade que propicia esta revolução que se dá pela educação de seus filhos.

Mediante as dificuldades que os professores enfrentam, buscam na teoria a possibilidade de ampliar os seus recursos estratégicos. Por outro lado, alguns professores ativistas não encontram motivos para ampliar a sua prática, para eles basta a formação inicial. Notamos entre os/as professores/as algum afastamento ou recusa das teorias, ao que a PEF2 articula:

a recusa não é só com a teoria, a teoria tem toda uma representação social, toda uma construção para se chegar numa teoria [...] eu não sei nem se é

uma questão de alienação, quem recusa a teoria, recusa a refletir de maneira geral sobre tudo [...] (PEF2, 2016, E69).

Alguns/mas professores/as têm apresentado um ativismo que, evidentemente, dispensa a teoria e reflexão, a prática passa ter fundamentação em si mesmo e por isso não há inovação e nem autonomia segundo Contreras (2012), há apenas a reprodução de ações.

Neste sentido há alguma recusa da teoria, como detalha Paulino José Orso

aqui também poderíamos dizer que se entende o fato de os professores mostrarem-se avessos às discussões teóricas. Fica difícil pensar em como estudar, ler, pesquisar e refletir se as precárias condições de trabalho, os baixos salários e a sobrecarga cotidiana acabam por exigir, sugar e ocupar a vida como um todo. Nestas condições, o tempo dedicado à teoria e ao estudo pode parecer que deixam menos tempo ainda para fazer o trabalho e seja outro fator de pressão sobre o professor (*in* LOMBARDI, 2016, p. 159).

A práxis é justamente o oposto da reprodução, e a recusa da inovação é um fator que inibe o concebimento da práxis, neste sentido a teoria interfere na ação como enunciou a PEF1, em:

a teoria existe para fazer pensar a prática, quando me deparo com a teoria, automaticamente vou refletir sobre a minha prática. A prática tem muito da teoria, depois que considerou e viu que deu certo e também considera quando vê que não são aplicáveis. A prática influenciou na teoria e a teoria influenciou na prática, as duas juntas, eu não desconsidero jamais nem a teoria e nem a prática (PEF1, 2016, E52).

A relação entre teoria e prática não é um fenômeno diretamente observável, pois esta ocorre implicitamente no trabalho do/a professor/a. Porém, a recusa da teoria expressa a negação daquilo que culturalmente se construiu para o seu próprio trabalho, evitando esta relação em nome da formação inicial. Esta é a contradição da formação docente, o “senso comum” de que a formação inicial, acadêmica, basta para o trabalho educacional.

Outro aspecto da teoria é a sistematização da formação continuada que a rede de educação oferece, embora alguns cursos tenham apresentado qualidade ruim, direcionados em autoajuda, ambas as professoras consideram que a maioria dos cursos ofertados pela rede de educação são bons, a PEF1 (2016, E106) coloca “o acesso à formação continuada” como um fato que impulsiona a práxis e continua:

eu fiz coisas boas, mesmo quando não modificou a minha prática em si, ratificou práticas e me deram mais segurança para continuar fazendo [...] os cursos ruins são a minoria (PEF1, 2016, E39).

Os cursos compreendem a relação de teoria com a prática, que as professoras observam efeitos positivos, Freire (1979) apontou que esta sistematização da formação é fundamental para a formação docente. Estes cursos também funcionam como atualização, pois há um fluxo constante de novas teorias, sem esta atualização o/a professor/a pode fadar a reprodução, como enunciou PEF2 (2016, E65): “eu sou aluna daquela escola (tradicional), a gente reproduz o que viveu, é um negócio muito inconsciente”. O sentido que a professora dá a este enunciado é a atenção com a inovação da própria prática, porque é possível agir apenas como reprodutor, que é uma ação antagônica da práxis.

Segundo a PEF2, os fatores burocráticos atrapalham muito o concebimento da práxis por inibirem as próprias ações educacionais, e enuncia em (2016, E75): “é muito mais o papel que conta do que a pessoa, isso é terrível [...]”. O excesso de burocracia está relacionado à racionalidade técnica, corrobora Contreras (2012), que é uma tendência pragmática de educação.

As funções burocráticas podem ocupar muito tempo da/o docente, inibindo a práxis; por outro lado, a rede educacional de Curitiba conta com a garantia de permanência (hora atividade), que a PEF1 (2016, e102) indica como fator que impulsiona a práxis “ter garantido o horário para preparação das aulas, correções de atividades, etc”. Ainda, o apoio da corregência e do setor pedagógico, que quando estão comprometidos com o ensino-aprendizagem, em consonância com o setor administrativo, viabiliza o tempo, o planejamento e o aperfeiçoamento das atividades burocráticas, didáticas, avaliativas e estratégicas.

Embora a burocracia tenda a inibir a práxis, a educação em Curitiba oferece oportunidades para que a/o docente não permaneça apenas na trivialidade de ações, ao promoverem um conjunto de oportunidades para que a formação permanente ocorra e, com esta, o desenvolvimento criativo das ações educacionais que se compreende aqui como práxis.

Outros fatores que inibem a concepção da práxis são ações menores do cotidiano e que atrapalham a prática em si, ao que as professoras citam: organização administrativa da escola e turmas extremamente mistas. A relação destes fatores com os enunciados anteriores convergem com a ideia de que a

complexidade do sistema escolar interfere na autonomia do/a professor/a como agente educacional, nesta perspectiva a interferência está na existência do/a professor/a que tenta superar esta situação.

Se por um lado o/a professor/a precisa de autonomia, por outro a reflexão das professoras apontaram a reprodução como fator que inibe a práxis, como disse a PEF2, em:

a gente reproduz muito em sala de aula aquilo que viveu como aluno, como a gente é social, reproduz aquilo que tá lá na sua memória. A gente foi aluno da escola tradicional, não que a tradicional não tivesse coisas boas, mas o contexto social não era de ciclo [...] a gente reproduz o que viveu, é um negócio muito inconsciente, é muito louco, você pega num momento que reproduz uma fala que ouviu quando aluno (PEF2, 2016, E65).

A reprodução é uma tendência muito forte entre os/as professores/as, muito natural também, pois a história de estudo é menor do que a formação como professor/a, deste modo o repertório de aprendiz é maior do que o de docente. A reprodução tem um aspecto de transferir a responsabilidade para outro, pois quem a prática não elaborou, não inovou e, portanto, não se considera responsável. A PEF2 falou sobre isso, afirmou que na falta de reflexão a professora apenas toma o que lhe convém como ação e cumpre a profissão, o que se caracteriza como ativismo.

Um fator pessoal é posto pela PEF1 (2016, E101) como forte impulsionador da práxis, que é “gostar da docência e trabalhar na área que me identifico”. A identificação pessoal com o trabalho está marcada desde a sua relação com o seu pai que também é professor, ainda é marcada fortemente pelo mercado de trabalho que não garante a sintonia entre a identidade de trabalho e o cargo que ocupa, causando grandes discrepâncias sociais entre o que deseja trabalhar e o cargo que consegue para trabalhar. É neste contexto que a PEF1 se encontra motivada a desenvolver a práxis em suas ações, por fazer aquilo que gosta, dando uma conotação subjetiva/objetiva ao desenvolvimento da práxis.

Os fatores que impulsionam a práxis são a demanda social que se reflete no/a estudante, o desejo do/a professor/a em querer que o outro aprenda, a esperança que mobiliza a ação e reflexão do/a professor/a em prol de um futuro melhor para a sociedade que se dá a partir do seu/ua estudante, o enfrentamento do desafio que o impele a transformar a sua prática e, por fim, os cursos que abrem novos horizontes teóricos e metodológicos para o/a professor/a inovar a sua práxis.

Dos fatores que inibem o concebimento da práxis, as professoras dizem sobre a recusa de interação que implica no “não querer aprender” do/a estudante, ao menos a aquilo que o/a professor/a propõe, o que gera frustração no professor/a e desestimula a práxis, a recusa que o/a professor/a tem da teoria e suas dimensões de reflexão e inovação da prática, tornando o/a professor/a reprodutivo/a de ações e dispensando a própria autonomia, e as pequenas ações do cotidiano escolar que interferem na autonomia do/a professor/a. A burocratização é um fator na contramão da práxis, como disseram as professoras, esta age mais para o papel do que para a pessoa que estuda.

d) Entender a possibilidade recursiva da práxis na formação docente

A práxis tem um efeito recursivo, a partir do trabalho o/a professor/a reflete a própria práxis. Esta recursividade é um fenômeno formativo, que no cotidiano educacional o/a professor/a se faz professor/a. Em uma perspectiva mais ampla, o/a professor/a não trabalha sozinho/a, ele/a executa o seu trabalho coletivamente, bem como dimensiona as suas intenções coletivamente. Com efeito, as intenções, as decisões e as ações particulares refletem no coletivo, a práxis tem a sua recursividade coletiva, que neste aspecto forma o/a docente. Sobre esta influência mútua, a PEF1 enunciou:

as conversas, trocas de experiências, trocas de atividades que a gente considerou legal, as trocas de angústias nas conversas e também há exemplos de professores que jamais você fará igual a eles (PEF1, 2016, E80).

O sentido deste enunciado responde sobre as influências que a equipe tem na prática do/a professor/a. A escola demanda a relação entre os/as professores/as, pois o objetivo da educação é construído coletivamente e na particularidade ocorrem as trocas que são objetivas e subjetivas. As professoras não pontuam esta diferenciação porque a interação é dialógica, o próprio enunciado explicita isto com a utilização da palavra “conversas”, o que resulta deste fenômeno de trocas é o sentido para o seu trabalho.

Assim, percebe-se a relação da existência com a práxis, que o fenômeno formativo, em que as professoras constroem sentidos sobre a sua práxis coletivamente. Esta dialogicidade viabiliza o posicionamento do/a professor/a, pois

se há uma troca que inova o fazer, o oposto também é possível pelo sentido de não fazer. Com efeito, a interação entre os/as professores/as é dialógica e recursiva como fenômeno formado do/a docente, pois a equipe se forma.

No entanto, o trabalho coletivo promove atritos em sua organização, a democracia não é uma ação fácil, como disse a PEF1, em:

eu sempre tive dificuldade com a prática coletiva por ter opinião muito forte, aceitar a opinião do outro; se eu não concordar e tiver meus motivos eu até aceito pelo bem do coletivo, mas não aceito de verdade (PEF1, 2016, E84).

As duas professoras concordam sobre a dificuldade do trabalho coletivo, embora admitam um forte respeito pela decisão democrática. O enunciado da PEF1 que diz não aceitar de verdade aquilo que discorda particularmente reflete uma posição crítica oriunda do/a professor/a que exerce a práxis, pois, da sua existência é que interpreta a realidade do mundo e constrói as suas referências de ação. Com efeito, mesmo discordando do coletivo o/a professor/a modifica a sua ação, em nome dos objetivos sociais.

Considerando que a formação envolve a relação da práxis com a existência do/a professor/a, o trabalho em equipe e a decisão democrática influenciam na formação docente, mas a aceitação acrítica das decisões é característica da alienação e, portanto, não tem relação com a práxis, porque não há modificação existencial.

Para a PEF2, as relações entre a equipe escolar pode se por na contramão da práxis, a burocratização do trabalho indica uma semi-interação em que a administração apenas cobra e não interage de fato, como se vê em:

mas por outro lado, também, é uma cobrança para se ver se estou seguindo o plano curricular. Só não é uma cobrança quando não tenho retorno das angústias, dos desafios que não estou dando conta, desta demanda que sozinha não estou conseguindo buscar outras estratégias (PEF2, 2016, E89).

Apesar de este sentido indicar um lado negativo da relação de equipe, a situação coloca a professora a refletir sobre sua práxis e encarar a sua situação de trabalho com novos aspectos. Isso quer dizer que bem ou mal a equipe influencia na prática do/a professor/a.

A questão da interferência é posta com delicadeza pelas professoras, afirmam que o/a professor/a deve ser crítico e pensar com autonomia, isso quer

dizer que não aceita passivamente o que diz o grupo, pelo contrário, a democracia requer racionalidade do que é proposto. A PEF2 se refere à escolha, para falar dessa questão de interferência do coletivo, como disse em:

eu não sei, isso me dá uma visão de desvio de caráter sabe. Alienação eu vou lá como tá, os outros decidem e tal, mas as pessoas não só deixam, elas fazem opção de que os outros decidam por ela, a maioria decide por ela certo, ela não é responsável, ela é parcialmente adulta né, é adulta quando interessa, quando interessa direitos, isso que to querendo dizer, estas pessoas são alheias em alguns seguimentos, ninguém é louco, ninguém rasga dinheiro (PEF2, 2016, E90).

A professora traz o sentido de alienação, que não acontece tão somente no âmbito particular, é um resultado da existência em sociedade. O/a professor/a em situação de alienação não se expõe, prefere que os/as demais professores/as decidam e ele acata a decisão coletiva, é imparcial e não significa que coloca em ação o que foi decidido, algumas vezes nem compreende a decisão porque está alheio/a. Porém, ao que diz respeito às suas particularidades, este/a professor/a se posiciona diante das escolhas e travam uma luta pelas suas próprias intenções.

A situação de alienação é antagônica a atividade da práxis, a alienação está dinamicamente correlacionada ao ativismo Segundo Contreras (2012), principalmente por descartar a intencionalidade individualista das escolhas. Ainda, a luta que o/a professor/a em situação de alienação trava é estritamente reacionária, que age na contramão da educação libertadora, crítica e progressista.

A dimensão da escolha não é estritamente particular, como foi dito acima, a escolha particular é pragmatista, a escolha crítica-social é práxis, como reflete a PEF2 em:

a gente aprende no meio, com estas trocas, a relação com a equipe faz toda diferença, ou não, desanima de modo geral, aí cabe você pensar “eu estou aqui” [...] você pode escolher descartar, você fica brava, fica puta, vai pra casa xingando. Quer saber de uma coisa, eu vou fazer a minha parte, se aqui não pode me ajudar, quem é que pode me ajudar (PEF2, 2016, E96).

As frustrações do trabalho em equipe colocam os/as professores/professoras em angústia, como visto no enunciado acima, todavia a práxis mobiliza o/a professor/a a solucionar os dilemas que o angustia. Embora a reflexão pessoal resolva grande parte dos dilemas escolares, a reflexão em grupo

proporciona a formação docente, na busca de interações que resolvam dilemas escolares. A frase “eu estou aqui” da PEF2 representa a situação existencial, em que assume a angústia do dilema escolar, mas que nem sempre se resolve coletivamente.

O trabalho docente requer o trabalho individual do/a professor/a, a PEF2 (2016, E97) generaliza ao dizer que “as pessoas que estão no chão da escola não sabem o que é a escola em nossa sociedade”, dando sentido a uma prática individualista e que não objetiva a transformação social, uma prática ativista e unilateral. Neste sentido que as professoras consideram a prática coletiva difícil, pois não há sintonia de interesses entre os/as professores/as.

Portanto, a recursividade da práxis na formação docente é a dimensão em que o trabalho do/a professor/a transforma a escola a partir de intenções objetivamente sociais. Numa perspectiva dialética, a intenção compõe a totalidade da práxis escolar enquanto a prática é a ação fragmentada da totalidade, que cumprindo uma sintonia de interesses sofre a recursividade da práxis que é formativa. O trabalho em equipe é difícil, mas as professoras concordam ao afirmar que ela é necessária, bem como é uma dimensão da práxis que forma o/a docente.

4.3 O discursos exotópico dos/as pedagogos/as

As entrevistas ocorreram com dois pedagogos/as, individualmente, no próprio ambiente escolar, em maio de 2017. Foi utilizado o registro com recurso digital para gravar as suas falas, a fim de serem transcritas em forma de texto, o qual foi oferecido aos entrevistados/as para decrementar, acrescentar ou apenas confirmar a relação do escrito com o dito.

O material transcrito foi revisado com a escuta das entrevistas, em seguida foram classificados os enunciados que sintetizavam o sentido de suas falas. Os enunciados foram classificados entre os quatro objetivos específicos, segundo a correspondência de sentidos, ao que proporcionou cerca de oito enunciados para cada categoria.

Para efetuar a interpretação do material, procedemos com a relação dialógica entre objetivos específicos e enunciados dos pedagogos/as, que forma sentido com o trabalho analítico do investigador que impulsiona esta relação, como ato responsivo. Assim, os sentidos estão apresentados separadamente enquanto

cada objetivo específico, tidos como categorias prévias, para garantir maior rigorosidade analítica.

Buscamos nos discursos dos/as pedagogos/as os fenômenos formativos que percebem no corpo docente, nesta perspectiva a entrevista é exotópica, pois falam de uma posição externa do fenômeno formativo do coletivo de professores/as.

Com propósitos de preservar o sigilo dos/as pedagogos/as que participaram da entrevista, daqui a diante serão utilizadas as siglas de PDG1 e PDG2, que significam pedagogo/a, seguido do número de identificação. Os enunciados serão representados pela letra “E”, seguidos do número que os identificam, a partir da seleção derivada das entrevistas.

Assim como as professoras, consideramos que os discursos dos/as pedagogos/as são coerentes com a teoria utilizada nesta pesquisa, o que denota assertividade na escolha desses profissionais. A seguir, segue a análise dialógica dos discursos da entrevista com os/as pedagogos/as.

a) Descrever a formação do/a professor/a em serviço

Os/as pedagogos/as são unânimes ao afirmar que os/as professores/as chegam à escola precisando desenvolver muito de sua prática, embora estejam formados/as pela academia, encontram a necessidade de relacionar o seu repertório de conhecimentos com a sua prática educacional, ao que PDG1 enuncia:

o professor não deve saber tudo, mas deve buscar. O teórico não dá conta, você chega à sala e se depara com situações que faz buscar os seus meios (de resolver) – ou vai ficar na sala se deparando com situações e deixar por conta? [ironia] (PDG1, 2017, E1).

A ironia é utilizada como expressão de obviedade, pois não é comum que docentes encarem passivamente as situações conflitantes da sala de aula. Os conflitos iniciais, segundo PDG1 (2017, E2), fazem o/a professor/a “repensar a sua formação e com certeza se frustra – para que serviu, será que é isso mesmo? Eu já passei por isso”.

Esta frustração mencionada por PDG1 lhe é familiar, já passou por este episódio e observa a sua recorrência em docentes. O episódio enunciado revela um drama que se repete no início da carreira docente, que coloca cada professor/a em

angústia reflexiva que dicotomiza a formação inicial com a sua ação, tencionando para encontrar algum ponto de conexão de sentidos.

O começo é difícil para a/o docente, PDG1 (2017, E3) diz que “o professor precisa de prática, precisa de experiência”. Ainda, indica que as características pessoais influenciam nesta formação permanente que acontece na escola, ao enunciar:

você pode ter dois professores formados na mesma instituição e com mesma bagagem, mas cada um tem a sua personalidade, cada um foi criado de um jeito. Tem um calmo e extremamente tranquilo e outro é mais agitado, a fala deles será diferente, modificou a sua ação. Se o professor tem mais pulso ou menos pulso, não vejo que tem mais conhecimento ou não, se ele tiver mais pulso e menos conhecimento que o outro, dará mais conta, é uma atitude pessoal. Cada um tem um jeito de ser. O ser humano encontra defeitos no jeito do outro, mas não são formações diferentes (PDG1, 2017, E4).

Este enunciado, um tanto truncado pela construção das ideias de PDG1, denota a correlação subjetiva docente com as suas ações. Exprime que as condições de desenvolvimento existencial acarretam em diferenças pessoais entre docentes, que faz com PDG1 não atribuir à formação docente tão somente à academia, senão a formação existencial prévia de cada professora/or.

Assim, a questão do temperamento psicológico pode indicar muita diferença nas ações didáticas, mas não são diretamente correlatas ao desenvolvimento formativo. Embora haja muitas críticas entre a relação comportamento e ação docente, este não é um parâmetro de qualidade da formação, mas as suas condições existenciais podem estar diretamente relacionadas com este desenvolvimento formativo.

Neste aspecto PDG2 discorda parcialmente, pois pensa que uma boa instituição atravessa a formação pessoal do sujeito e modificar as suas condições existenciais, pois afirma PDG2:

a trajetória de vida da pessoa não está separada da trajetória da vida da universidade. Por isso que eu digo, se foi para uma instituição de ensino como a PUC e UFPR (fico nestas duas) são marcantes, marcam a vida das pessoas, ela muda a trajetória de vida e de pensamento das pessoas, as duas [...] mexem com a vida, acaba mexendo com a própria vida da pessoa. Não existe vida particular, não existe, para mim é tudo uma coisa só, aqui uma coisa e lá é outra coisa, não é isso, é tudo uma coisa só [...] é como eu chego ali e bato ponto e sou outra pessoa e na rua outra [ironia] (PDG2, 2017, E12).

Para PDG2 a formação é a vida da pessoa, sem separações, a sua trajetória pessoal é condição de sua formação docente, contudo a instituição é capaz de “mexer” com a sua vida, nesta perspectiva a instituição pode atravessar as condições existenciais do sujeito. Enfatiza que não é toda instituição, PDG2 faz uma separação apontando aquelas que não se inclinam ao neoliberalismo, apontando as duas como mais interessadas com o desenvolvimento existencial do sujeito. Ainda, apresenta uma ironia a esta tendência dicotômica de separar a/o docente em dimensões profissional e pessoal, afirmando não haver possibilidades para esta secção.

Nesta perspectiva, Nóvoa acrescenta:

ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise (NÓVOA, 2009, p. 38).

Ainda, há uma relação entre a fala de PDG2, Nóvoa (2009) e Vieira Pinto (1982, p. 25): “quero mostrar aqui a identidade de educação e formação. Como ele está se formando, tem aqueles problemas que são dele; porque está se formando para ser ele mesmo e não outra pessoa”.

Ambos os pedagogos afirmam que a formação docente é complementada pela formação continuada, que PDG1 constrói a seguinte crítica:

é válida, é aberto para os professores escolherem o que querem, os professores direcionam o que estudar. Uma coisa nova sempre se aprende. A SEP [semana de estudos pedagógicos] dentro da escola é democrática, dentro da escola você tem escolha. [olhar inquieto] [...] É limitado, só pode escolher mediante daquilo que está dado. Às vezes o professor não aceita o que a rede oferece porque é pouco limitado; assim não é democrático, porque o professor não propõe o que quer/precisa estudar. É o que tem, mesmo assim nem esses cursos os professores aderem, há professores que não se interessam pela formação (PDG1, 2017, E5).

Certamente os cursos oferecidos pela rede são de grande utilidade para a formação permanente dos/as professores/as, contudo a crítica está sobre a implicação democrática das ofertas de cursos, que não raramente está em discrepância com a demanda escolar – esta é a informação que o olhar inquieto hesitou em transmitir. Por outro lado, os estudos que ocorrem nas escolas são

democráticos, pois são decididos pelos interesses apontados pelo corpo docente, atendendo a demanda e se aproximando de uma concepção de práxis. Esta oferta desarticulada da demanda escolar é apontada com um dos fatores de desinteresse de professores aderirem ao curso – embora PDG1 afirme que o desinteresse por qualquer curso é grande.

A troca entre professores/as ajudam muito para a formação, contudo PDG1 afirma que esta troca não tem ocorrido e dá um maior destaque às trocas de angústias, como enuncia:

forma sim. Até a questão da frustração, de repente acontece algo com você e acredita ser [o problema] com você, se sente o pior professor do mundo, de repente nesta troca vê que não está sozinho, acredito que é válido e ajuda, ganha um fôlego pra continuar, já aconteceu comigo, e, com o professor, não é diferente. Tenho atividades que aprendi com trocas e que não abro mão (PDG1, 2017, E6).

O enunciado denota que há uma maior demanda, no momento, de trocas de angústias do que metodológicas. O significante de frustração é sempre recorrente nos enunciados, fala da angústia de insucesso profissional paralisante, pois na metáfora PDG1 afirma que as trocas de angústia proporcionam “fôlego”, como se a/o professora/r estivesse morto e revivesse para mais uma batalha. Os enunciados exotópicos carregam em si os traços e protagonismo de quem fala, de modo que os/as entrevistados/as sempre se colocam nas falas com suas experiências de professores.

A existência sobressai ao método nos enunciados. Falar de si é existir para o outro que escuta (BAKHTIN, 1997), enunciar as angústias acima da metodologia é demanda de afirmar a existência para depois pensar a metodologia, de “se salvar primeiro para depois salvar a sociedade”.

Nesse sentido de trocas entre professores, Nóvoa contribui:

ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação (NÓVOA, 2009, p. 30).

A inovação é um efeito da práxis. Como dito na citação acima, a inovação implica do/a docente a reflexão de sua ação em relação ao seu repertório teórico.

Neste sentido, a formação docente tem uma dimensão filosófica, que da sua posição existencial articula em si a objetivação e a subjetivação para converter esta relação em prática. Porém, esta prática não é concebida ingenuamente, pois por ser filosófica implica questionar a teleologia, que respondem suas relações para fins de transformação social, é nesse sentido que a demanda dirige a formação.

b) Compreender a práxis como fenômeno formativo e suas relações materiais

As professoras entrevistadas apontaram a demanda social como um dos principais fatores que impulsiona a formação pela práxis. Sobre isso, PDG1 descreve a situação da escola e o tensionamento desta questão:

se não modifica o professor, deveria! A diretora sempre fala, com sabedoria, que tem que ter perfil para trabalhar aqui. Não dá pra pegar uma criança e massacrar ela por conta do seu comportamento, porque atrás do comportamento dela tem alguma coisa bem maior que é a situação de risco, que está com a família que não quer cuidar, que é violenta e que comete abuso e tudo. Tem uma situação muito maior lá fora, o professor tem que olhar além, tem que mudar, se ele não tem este dom, tem que mudar. Já vi professor que tem a visão, que por mais excelente que seja o seu trabalho com o conteúdo, tem professores muito bons aqui, mas que joga tudo por água abaixo quando entra nesta questão. Elas são excelentes e querem alunos excelentes, mas não temos “isso” aqui, temos alunos cheios de problemas. Esse aluno é o negativo do trabalho dela, mas ser professor é isso, é você buscar e atender todos eles, aqui tem este perfil do aluno ser sozinho, são os que mais precisam (PDG1, 2017, E9).

Este enunciado, extenso, constrói a relação de demanda social e transformação da prática docente; coloca a profissão docente no lugar de servidor da sociedade, uma vez que deve modificar suas ações em decorrência do grupo social que atende. A experiência que PDG1 relata é sobre a resistência de professores/as modificarem o seu comportamento em vista da posição dos estudantes, sendo estes docentes descritos como excelentes, em sua maioria, o enunciado não diz sobre a modificação da ação quanto didática, mas diz sobre a modificação a ação relacional, que implica o comportamento docente.

Assim como as trocas estão para o âmbito existencial, as modificações da ação docente apontam, também, para a existência, ao invés da ação didática. O que PDG1 aponta é que professores excelentes, didaticamente, não permitem ter outros resultados em prol do atendimento destes estudantes que demandam outras ações,

causando desacordo e alterando o comportamento do docente. Deste modo, afirma PDG1:

a demanda não forma o professor – não forma porque ele é resistente, resiste a formação. Trabalhando numa escola com este perfil aqui, como pode ser resistente a crítica da sociedade, tem que se aproximar da sociedade para poder entender e poder trabalhar. Esta práxis em relação a aprendizagem tem que ser, também, em relação a sociedade – sem isso não tem como ser preparado (PDG1, 2017, E10).

No final do enunciado, conclui afinadamente que o/a docente pragmatista pode ser rigoroso/a em seus conteúdos, mas não amplia a sua formação por recusar as lições da demanda social e estar alheio/a à sua profissão que implica exatamente o desenvolvimento cultural e social, principalmente destes que, por causa dos reveses sociais, requerem a práxis para fins de transformação.

A respeito deste entrave que é ingenuidade do/a docente, Vieira Pinto tece e amplia a compreensão:

consciência ingênua é aquela que – por motivos que cabe à análise filosófica examinar – não inclui em sua representação da realidade exterior e de si mesma a compreensão das condições e determinantes que a fazem pensar tal como pensa. Não inclui a referência ao mundo objetivo como seu determinante fundamental. Por isso julga-se um ponto de partida absoluto, uma origem incondicional, acredita que suas ideias vêm dela mesma, não provêm da realidade, ou seja, que têm origem em ideias anteriores. Assim, as ideias se originam das ideias. A realidade é apenas recebida ou enquadrada em um sistema de ideias que se cria por si mesmo [...] A consciência ingênua pode refletir sobre si, tornar-se a si mesma como objeto de sua compreensão, porém não chega a ser uma autoconsciência. A simples reflexão sobre si pode ser apenas introspecção, porém não se identifica com a autoconsciência, porque esta só existe quando a percepção do estado presente da consciência (por ela mesma) é acompanhada da ideia clara de todos seus determinantes, vale dizer, da totalidade da realidade objetiva que sobre ela influi (o que só ocorre com a consciência crítica) (VIEIRA PINTO, 1982, p. 59).

Os pedagogos apontam o trabalho democrático como formador, tendo no PPP (projeto político-pedagógico) os fundamentos da compreensão e prática docente nesta instituição, por isso o PPP tem caráter formativo, pois dirige a compreensão e ação da equipe docente, assim PDG1 enuncia:

falo do PPP como vejo e como o da escola está. O PPP forma, ele é o condutor da escola. O professor tem que conhecer o PPP, tem que ter participado para poder acontecer, não é fala chata, é real e é fato. Se foi feito do coletivo e foi entendido como coluna vertebral da escola, ele é o formador, porque o professor terá ali o amparo, não vai acontecer do

professor fazer por si ou ficar fragmentado, porque vai ter esta coluna onde vai estar o todo [...] a escola melhora porque tendo uma base nevrálgica, direciona o professor, com este direcionamento que é democrático, forma o professor nestas condições [nada fica solto] (PDG1, 2017, E11).

Neste sentido, o PPP assume a compreensão coletiva de como proceder na escola, que é diferente de um conjunto de leis que dita os fazeres docentes. A concepção democrática da construção do PPP implica exatamente as afinidades existenciais do corpo docente em relação à demanda social e a prática docente. Assim, o PPP é um documento democraticamente filosófico do corpo docente que, na metáfora de PDG1, é a “coluna da escola”, “mantém em pé”, “está erguida”; este sentido, em outras palavras: “ocorre à formação docente para afinar as ações em harmonia com a demanda, a metodologia e a existência, a fim de transformação cultural e social”.

O caráter filosófico do PPP é inteiramente dado à práxis, porque se trata da dimensão existencial que compreende e que age, além de ser o produto discursivo do debate democrático e reflexivo dentre o corpo docente.

Particularmente esta escola, passou muito tempo sem um PPP atualizado que representasse a identidade da escola, afirmou PDG1 (2017); porém, afirma PDG1 (2017), de outras experiências com a implantação do PPP, que “a escola melhora”.

c) Apreender fatores que impulsionam e fatores que inibem o concebimento da práxis formativa pelos/as professores/as

Os pedagogos compreendem que a demanda social modifica a/o docente, como diz PDG2 (2017, E5): “pela dificuldade que os professores encontram para alfabetizar os seus alunos, leva o professor a questionar a sua prática pra conseguir alfabetizar as crianças”. Mas há quem resista à formação pela práxis, ao que relata PDG2:

este é o profissional mal formado na academia. É a academia que abre o pensamento para aquilo que não sabe, ela não dá conta de tudo, mas ela dá base para pensar a sua dificuldade. Ela te deu base inicial, se tem esta base sabe que quando não sabe tem que ir atrás, é a academia que te dá isso. Dependendo do tipo da formação, da faculdade que ela teve, que não formou o aluno do ponto de vista da reflexão e da pesquisa, ela tem um pensamento de professor pesquisador, não que tem que escrever um *papper*, não é isso; mas, que ao mesmo tempo que está ensinando também

levanta hipóteses sobre a sua prática e seus alunos e vai buscar respostas para aquilo ali, mas ele tem que estar pronto para isso, ele tem que estar alerta. Começa pela qualidade do ensino superior e cultural dele também né. A sua formação fez com que ele fosse atrás de outras coisas (PDG2, 2017, E27).

Com este enunciado, PDG2 promove grande responsabilidade à academia, pois o/a profissional bem formado/a é pesquisador/a – sobre isso estão explicitamente de acordo: Freire (1996), Nóvoa (2009), Contreras (2012), Vieira Pinto (1982) e Tardif (2009). Ou seja, não é apenas um/a profissional pragmático que cumpre o seu dever, é um/a profissional que questiona a sua própria prática e a sua relação com os/as estudantes, e destes questionamento busca respostas para ampliar a sua prática – principalmente para atender a demanda social. Aqui está posto o sentido de práxis da didática dita por Freire (1979): ação [reflexão] nova ação.

Para além da academia, PDG2 não descarta as condições existenciais da formação docente, pois as condições culturais em que se formou antes da academia dão bases para a formação acadêmica. Ainda que a formação inicial atravesse a existência do/a docente em formação, o seu ato responsivo (BAKHTIN, 1997) tem que haver com suas condições iniciais, assim o seu desenvolvimento segue num desenrolar dialético. Em outras palavras: embora o/a docente tenha a sua existência “mexida” pela a academia, a formação pela práxis só é possível no atendimento da demanda significativa para si, pois a formação é uma demanda pessoal no enfrentamento profissional de uma demanda social – enfrentamento no qual o/a professor/a busca sentido para as suas relações.

Ainda neste sentido, PDG2 relata sobre o/a profissional resistente:

tem casos que emperram e vão até o final. Não podem pegar turma. Formação inicial, normalmente é a formação inicial, pode pesquisar que é. Dentro da nossa escola tem, se vai procurar onde se formou [...] difícil alguém se formar pela federal e a PUC e ficar assim. Pode ter problemas pessoais que impeçam este passo além, saúde ou problemas de família (PDG2, 2017, E23).

Novamente, PDG2 insiste na formação inicial deficitária como obstáculo da formação permanente. O/a docente não consegue conceber a práxis pela perspectiva individualista e reducionista que tem do mundo, por isso podem não conseguir ir além e “emperrar”. Em alguns casos extremos, afirma PDG2, são

docentes que não podem assumir turma e deve trabalhar sempre nas adjacências da regência.

Das entrevistas com as professoras surge a categoria de resistência à teoria. Os pedagogos percebem explicitamente esta resistência, apontam como cultural, ao que refere PDG1:

a teoria é diretamente ligada à leitura. Os nossos professores não têm o hábito de ler, muito menos sobre a teoria da educação. Se eles não gostam disso, como eles vão pensar? Pensarão no senso comum, no corriqueiro. Não é um pensamento fundamentado com base em teoria, deixa de ser profissional. A formação fica pela metade. Veio da formação acadêmica, vai pra prática, a prática forma, mas até quando? Ele deve voltar pra teoria. Ele vai ter que buscar embasamento teórico que o seu curso não deu conta. Vejo que o professor está brincando de escolinha, ele fica ali nem montando atividade, falo de só imprimir [...] isso não é o problema se o professor tem consciência do que está fazendo, como, por que e pra que. Mas tem professor que imprime correndo pra dar aula hoje. Isso é brincar de escolinha. O professor consciente vê que não deu conta, que tem atividade que não deu conta, ele vai ler, vai buscar na literatura embasamento de como mudar a prática, a metodologia e como fazer diferente. Tem professor que não tem consciência da responsabilidade que está em suas mãos, a sua formação ficou falha em algum lugar (PDG1, 2017, E27).

O enunciado tem correlação direta ao ativismo, a busca por materiais para aula sem a preocupação metodológica; o buscar atividades para cumprir a sua jornada de trabalho do dia. Para isso PDG1 utiliza a metáfora do “brincando de escolinha”, que insinua a “infantilidade” (não desenvolvimento) metodológica, sem a preocupação social do seu trabalho. Como PDG2 (2017, E25) enuncia: “O professor pega a receita, a atividade pela atividade [...] (e questiona) como é que você conseguiu e eu não consegui se usei a mesma atividade? Como é que tu fez? – Sim! O que tá no papel é uma coisa, como utilizou aquilo que tá no papel é outra coisa”.

Esta preocupação com o desempenho do trabalho está estritamente ligada ao desenvolvimento social, por isso é importantíssimo que o/a docente compreenda as dimensões de suas ações, como contribui Paulino José Orso:

o intelectual, em especial o educador, não pode fazer seu trabalho de qualquer jeito, nem apenas amparar-se na própria experiência acumulada ao longo dos anos. Afinal, trata-se de formar homens, seres humanos e não máquinas, nem coisas. Deve, portanto, preocupar-se tanto com os fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos, legais, políticos e culturais, quanto com as implicações sociais do trabalho que realiza (*in* LOMBARDI, 2016, p. 160).

A recusa da teoria é uma inclinação ao pragmatismo ingênuo que valoriza intensamente a prática em detrimento da teoria, é uma concepção de senso comum que inibe a concepção de práxis e a formação do professor, não apenas por posicionamento ativista, mas porque a sua formação existencial é fragmentada e não contempla a dimensão total da sua função profissional que é social. A percepção exotópica disso está no enunciado de PDG2:

a gente percebe sempre depois que o professor veio de um curso de formação e nesse curso de formação deu ênfase a teoria. – Ah, não gostei, falou o tempo todo de teoria e prática só no finalzinho. Entende? É claro, a teoria leva muito mais tempo, a prática é uma construção individual. O palestrante deixa a prática pro final, escolhe três, quatro, num rol que ele tem de prática e tenta mostrar a prática pela teoria que ele deu. Então, não tem como num curso de formação o professor passar a prática, o professor passa a teoria primeiro e exemplifica a teoria. Quem tem que fazer a prática é o ouvinte, que vai voltar pro chão da escola e empregar, pode começar com a atividade sugerida pelo palestrante, mas depois parte daquilo pra criar a sua. Mas normalmente querem ir lá para fazer um rol de receitas. Esbarra na má formação do professor, sem reflexão, se junta com as políticas públicas que não favorecem esta reflexão, então este rol de professores sempre aumentam até tomar conta do resto (PDG2, 2017, E26).

O relato figura exatamente a concepção ativista e ingênua da docência, o incansável fazer em detrimento do conceber. Nesta atividade irreflexiva, o/a docente não se põe no trabalho, a sua existência (imageticamente) não faz parte da sua ação, e não consegue tomar consciência que age deste modo incauto. O/a docente fora da práxis acredita que cumpre a sua parte do processo educacional ao utilizar as “receitas dadas” e não compreende quando elas falham, porque não refletem a sua prática, nem tão pouco as suas metodologias. Disso tudo a tendência é o aumento de professores/as ingênuos/as quando a sua própria prática e que não se forma pelos fenômenos da práxis.

A burocracia é apontada pelas professoras da entrevista como um ponto que inibe a formação pela práxis, ao que PDG2 amplia:

acredito que o tempo que o professor dispõe para a burocracia, para preparar aula e dar aula é que é pouco. Não vejo que tem burocracia demais, preparar aula é prática. É tudo parte do trabalho, como não preencher um parecer descritivo, relatórios de alunos? Não tem outra maneira. Não tem outra pessoa para fazer, é o professor. É a falta de tempo e a falta de outros profissionais na escola que subtrai o tempo para o

professor fazer suas atividades. Ele podia estar se formando e repensando a prática, impede a formação pelo momento que deixa de pensar a prática, mas é a sua obrigação (PDG2, 2017, E22).

Este enunciado coloca o sentido da burocracia como obrigação docente, que só prejudica a formação enquanto ocupa o seu tempo de refletir a sua prática excessivamente. Uma maneira de contornar esta situação é a contratação de outros profissionais, sugere PDG2 (2017).

As trocas de matérias e experiências são ditas pelas professoras como fator que impulsiona a formação, porém PDG2 afirma que estas trocas diminuíram muito nos últimos tempos, como relata:

a troca de experiência, de informação, solidariedade de cunho pessoal e pedagógico diminuiu bastante, é coisa de outro tempo. É reflexo das políticas públicas para educação impregnadas do neoliberalismo que prima pelo individualismo e não pelo coletivismo. Então se observa isso nestes períodos, se você olhar a linha do tempo da prefeitura, você vê que isso é mais ou menos de acordo com a gestão, as políticas do momento (PDG2, 2017, E23).

As mudanças políticas influenciam diretamente nas ações dentro da escola, como afirmou PDG2, estas mudanças podem ser observadas pelos períodos políticos, que nesta tendência neoliberal não preconizam o sentido da práxis. O individualismo, como efeito de políticas neoliberais, influenciam diretamente nas ações escolares, que nesta tendência individualista não favorece trocas de conhecimentos entre docentes, debilitando a sua formação.

d) Entender a possibilidade recursiva da práxis na formação docente.

A tensão entre a formação inicial e o início da prática tem demarcado a concepção da práxis, tornando a práxis recursiva da própria prática docente, como se compreende do enunciado de PDG1:

você vem com uma base teórica, mas esta teoria não dá conta de entrar na sala de aula e colocar tudo aquilo em prática. Muitas vezes, quando vem trabalhar em sala de aula, você acaba deixando de lado por conta da realidade que encontra ali. Depois você vai encaixando o seu conhecimento, mas só a teoria não dá, a prática transforma bastante [o professor]. A sua prática vai depender do ambiente que você trabalha, se você está num ambiente mais tranquilo ou se está numa invasão, você vai adaptando a teoria que você traz, a bagagem que traz, para a realidade que

você está. E vai buscando mais conhecimento, só o que você tem não dá conta (PDG1, 2017, E28).

A forma com que foram concatenados os sentidos deste enunciado revela a insegurança que o/a professor/a tem com a teoria, pois a realidade da sala de aula pode fazer a/o professora/r ignorar a teoria para resolver a situação, depois retoma a teoria e a modela conforme a demanda de ação.

Este enunciado implica um problema, o que o/a docente utiliza para resolver as realidades de sala de aula se escolhe ignorar a teoria. Posto em rigor, ignorar a teoria implica em negar os próprios conhecimentos e abandonar a racionalidade, figurando um sujeito visceral que inconsequentemente tenta resolver conflitos de modo muito antiquado. É preciso recorrer à figuração para compreender esta possibilidade, que se complementa com o enunciado de PDG1 (2017, E12): “[...] você acha que pegar criança deste contexto de riscos e, pelo comportamento dela, gritar, não falar alto, gritar mesmo [...] o que vai refletir na vida desta criança?”.

Esta denúncia de agressividade diz sobre a atitude de uma ótima professora, que pelo comportamento da criança respondeu com humilhação, agressão e muitos gritos – é um exemplo de um comportamento recorrente na escola. Afastando-se do julgamento desta professora, a relação de sentido é a que se dá com o descrito acima, o afastamento da teoria para resolver conflitos. A insegurança com o manejo teórico resulta no apego intuitivo e irracional de desenvolver a sua prática, podendo resultar em ações opressoras.

Para PDG1 (2017, E8), é difícil, docentes que resistem à práxis, se formar, pois “é uma questão pessoal de descontrole. Mas, a prática e experiência, o tempo na educação muda muita coisa”. O sentido aponta para as dimensões psicológicas, que não são objetivos deste trabalho, no entanto é possível fazer uma relação prévia da recusa da teoria como uma dificuldade de compreender a sua posição existencial na sociedade, uma vez que a teoria seja efeito do desenvolvimento cultural.

Assim, os embates educacionais demandam modificações existenciais que tangem a personalidade do/a docente, como se compreende em Vieira Pinto ao afirmar:

um dos graves erros na pedagogia alienada é esse. É avaliar o resultado da prática educacional pela devolução. A educação implica uma modificação de personalidade e é por isso que é difícil de se aprender, porque ela modifica a personalidade do educador ao mesmo tempo que vai modificando a do aluno. Desse modo, a educação é eminentemente

ameaçadora. Ela consiste em abalar a segurança, a firmeza do professor, sua consciência professoral (que teme perder o estabelecido que é o seu forte plano da prática empírica) para se flexionar de acordo com as circunstâncias. A resistência do aluno ao aprendizado é um fator de modificação de consciência do educador, e não uma obstinação, uma incompetência (VIEIRA PINTO, 1982, p. 22).

O enunciado de Vieira Pinto aponta estritamente à necessidade de mudança de consciência docente em frente às recusas de aprendizado. Percebe-se na narrativa de PDG1 uma relação com o enunciado de Vieira Pinto (1982), nas relações ameaçadoras de formação.

Como dito acima, a tensão entre a formação inicial com a prática inicial docente demarca a sua práxis. Mas, PDG2 amplia esta concepção ao dizer:

a prática delas faz a formação? Não, a prática delas muda quando elas fazem a ligação com a teoria que elas aprendem. O que elas aprenderam na academia, ou que não aprenderam na academia, mas nos cursos de formação da academia. Quem preenche a lacuna da formação acadêmica, ligada ao dia a dia da escola, não estou dizendo que a formação acadêmica não deve ser ensinada, ela é a base da formação do professor – é a base para pensar todas as outras [...] sem ela não tem o professor, é o que levará o professor a pesquisar a sua própria formação (PDG2, 2017, E31).

Compreende-se deste rigor que a formação não é a prática em si, mas a relação que fazem por causa da prática. Esta relação tem demanda social e requer da pessoa docente uma ação que resolva a demanda de modo educacional, por isso a formação se dá na existência do/a docente; pois, é nas relações de sua presença que se forma docente. Neste sentido, Nóvoa (1995, p. 137) complementa: “As experiências não são formadoras de *per si*. É o modo como as pessoas as assumem que as tornam potencialmente formadoras”.

A formação deve ser além de individual, porém numa relação dialética com a formação coletiva de concepção democrática; porque no conjunto de decisões é que se amplia a compreensão de prática que se materializa no PPP. Neste sentido, PDG2 critica:

os professores respeitam como um todo, mas se afetar a sua sala de aula não, fecha a porta e faz diferente. Respeita se for uma questão que não mexa com a sua prática, se não tiver cobranças ou vigilância não fazem não. Só mudam quando não tem outra saída, estão numa encruzilhada. Não mudou porque não foi refletido o suficiente, não foi convencida, não é do pensamento, aceitou porque a maioria achou que deveria mudar (PDG2, 2017, E34).

A sua crítica tem uma concepção dialética. Para PDG2 não basta a decisão pela maioria de votos, pois esta atitude não muda opiniões e a prática continua a mesma. Sugere que depois da explanação e votação, o grupo vencedor por número se dedique em convencer, no ato da reunião, porque a mudança é favorável para a escola. Somente através duma mudança de compreensão é que há mudança, que não ocorre pela estatística e sim pela dialética que procura explicitar as razões. Neste sentido, a mudança de atitudes é práxis, pois se trata de um convencimento em prol dum objetivo coletivo que se formaliza na existência dos participantes. Nas palavras de PDG2 (2017, E34): “o convencimento é a troca de experiência e a transformação do grupo, daí é práxis”.

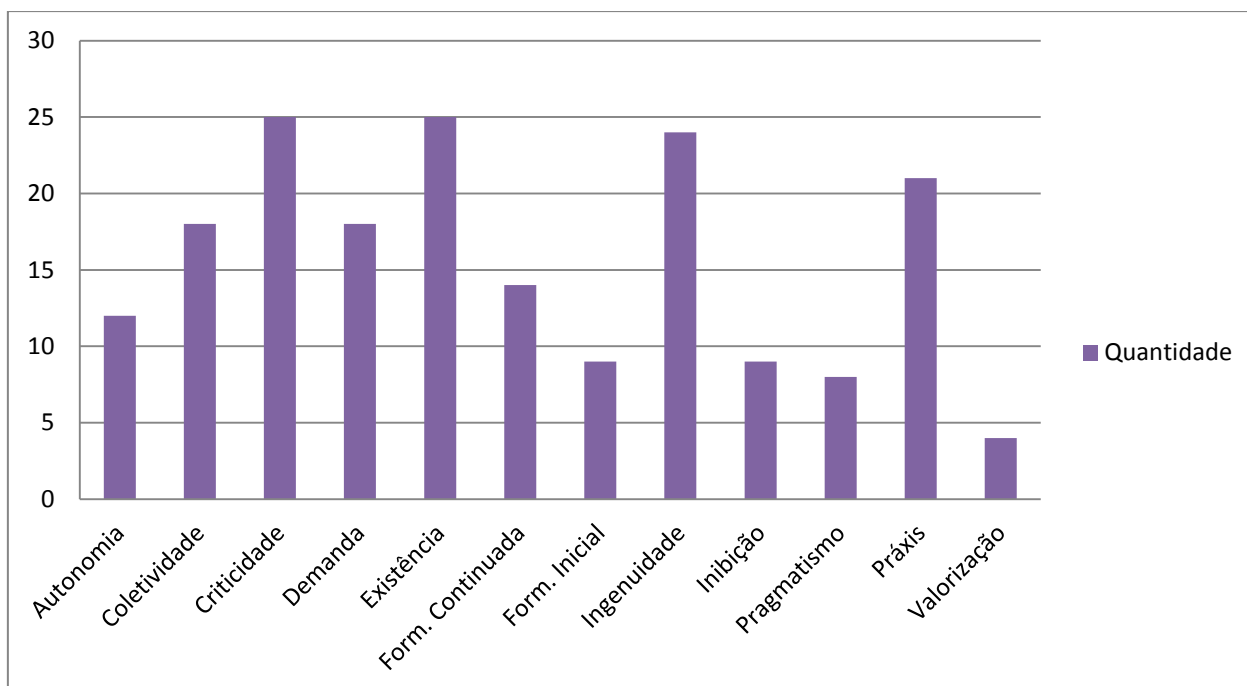
Sobre isso, Freire afinadamente corrobora:

uma das coisas gostosas no jogo democrático é que não basta você estar convencido do acerto de suas ideias e do acerto de sua prática. Você precisa demonstrá-la e convencer os demais. Diria até que, em muitos casos, você precisa converter (FREIRE, 2001, p. 74).

No caso desta escola, o corpo docente apresenta bastante resistência no trabalho coletivo e decisões democráticas, as suas escolhas, convergidas em autêntica ação, são fragmentadas. A única menção de algum trabalho coletivo efetivo são as feiras culturais, que PDG1 (2017) enuncia fazerem boa apresentação, ainda assim no ajuntamento de práticas fragmentadas. Logo, a formação docente é predominantemente individualista, como reflexo das políticas nacionais neoliberais deste tempo.

4.4 Resultados

A organização dos sentidos interpretados dos materiais é apresentada e analisada dialeticamente nesta seção. No GRÁFICO 1, apresentamos os principais assuntos articulados nas entrevistas, ao que se encontra mais visibilidade daqueles que referem à criticidade do/a professor/a e sua existência, seguido da ingenuidade do/a professor/a em suas ações e o eixo principal da pesquisa que é a práxis. O assunto menos abordado nas entrevistas foi a valorização profissional.

GRÁFICO 1 – Assuntos mais articulados nas entrevistas

Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico acima é de grande valor para, sinteticamente, captar a correlação de sentidos que respondem esta pesquisa. As incidências dos assuntos apontam a dinâmica dialógica em que foram tecidas as entrevistas, representando a intensidade em que esses conceitos foram tratados, como se pode observar o conceito de existência que muito se repete nos discursos. Ainda, relacionada a existência com o trabalho o conceito de criticidade qualifica a posição existencial do/a docente, que neste trabalho surge como permanente 'devir'.

A demanda é um conceito que aparece para sulevar a práxis, com mesma incidência da coletividade, que nesta pesquisa a docência, pela práxis, toma a direção da demanda social para um trabalho coletivo na escola.

Antagonicamente, a ingenuidade é a "outra face" da formação pelo fenômeno da práxis, conceito que surge repetidas vezes para caracterizar a demanda formativa dos/as professores/as.

Nesta perspectiva, associando os resultados do gráfico com a próxima apresentação, é possível ampliar a compreensão das análises, formando um conjunto de resultados sintéticos desta pesquisa. Apresentamos no QUADRO 1, a listagem dos fatores que impulsionam e os fatores que inibem a formação do/a professor/a pelo viés da práxis, organizados alfabeticamente.

QUADRO 1: Fatores que impulsionam e inibem a formação pela práxis

Fatores que Impulsionam a Práxis	Fatores que Inibem a Práxis
Acesso à formação continuada	Abandono teórico e reflexão idealista da prática
Ações sócio-libertadoras	Ação educacional sem critérios
Adaptação relacional à prática docente	Acatamento de toda decisão coletiva
Ampliar habilidades além do que a formação titulou	Aceitação acrítica de teorias, métodos e sugestões
Angústia perante o fazer educacional	Ações opressoras
Apoio administrativo	Alienação à cultura da comunidade
Articulação pesquisadora	Alienação do debate coletivo
Assessoramento ao planejamento	Assessoramento como forma de controle
Autogerência “pessoal e metodológica”	Ativismo profissional
Autonomia “profissional e pessoal”	Conceber a formação inicial o bastante
Autoria de práticas educacionais	Concepção idealizada da profissão
Autorreflexão	Concepções de senso comum
Avaliação da prática por outro/a profissional	Controle externo das práticas educacionais
Compreensão das influências políticas no trabalho	Decisão coletiva puramente estatística
Concepção da transformação social pela educação	Demasiada burocracia que subtrai o tempo de trabalho
Concepção de formação permanente	Demasiado fazer em detrimento do conceber
Concepção de formação pessoal	Dependência “pessoal e metodológica”
Concepção social e política do trabalho	Desamparo administrativo
Conferência da importância da profissão	Desânimo frente as demandas sociais
Consciência avançada	Desconhecimento das próprias habilidades
Construção coletiva e democrática do PPP	Descontrole pessoal
Criatividade e inovação	Desemprego da teleologia
Decisão coletiva, democrática e convencimento	Desimaginação e estagnação
Delineamento das intenções educacionais	Desinteresse por cursos de formação
Demanda social	Desmotivação profissional (sobrecarga e baixos salários)
Desejo que o outro queira aprender	Desvalorização do trabalho coletivo
Desenvolver a própria prática	Deter-se à ações fragmentadas
Direito de autonomia	Diminuto repertório de conhecimento educacional
Encarar situações educacionais conflitantes	Especialização fragmentada
Esperança social	Excesso de trabalho
Formação continuada que inclui cultura e arte	Falta de apoio administrativo
Formação docente coletiva e trabalho coletivo	Fatores que perturbam o andamento da aula
Formação inicial	Formação aquém da cultura contemporânea
Formar e ter parceria com a família	Formação em instituições de política neoliberal
Fundamentação teórica das práticas educacionais	Formação inicial deficitária
Garantia, documentada, da identidade docente	Frustração na execução do planejamento
Identidade social de professor/a	Ignorância dos desafios sociais
Identificação com os pares profissional	Impossibilidade de relacionar a prática com a teoria
Levantar hipóteses metodológicas enquanto ensina	Incompreensão da própria prática educacional
Mudanças de estratégias	Incompreensão dos efeitos políticos no trabalho
Postura profissional crítica	Inconsciente da prática ingênua
PPP da escola atualizado	Indisposição à leitura
Proposições às discussões coletivas	Insegurança com a teoria
Questionamento de teorias	Irresponsabilidade com o trabalho
Reflexão sobre a própria prática	Oferta de cursos que não atende a demanda escolar
Registro das práticas educacionais	Perda do prestígio profissional
Relação existencial da objetivação e subjetivação	Perspectiva individualista do mundo
Relacionar os conhecimentos com a prática	PPP desatualizado
Repensar a formação inicial	Pragmatismo ingênuo e reprodução técnica
Rigorosidade metodológica e cognitiva	Práticas reacionárias
Sensibilidade à demanda e o/a estudante	Preferência pelo trabalho individual
Teleologia das ações	Recusa à teoria
Tempo de hora atividade formativo (33%)	Recusa de assessoramento

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.4.1 Análise Dialética

A interpretação dialógica dos materiais garantiu sentido às respostas coletadas para esta pesquisa, que, são analisadas dialeticamente em cada seção correspondente aos objetivos deste trabalho.

a) Descrever a formação da/o professor/a em serviço

a) Tese

A formação de professores/as em serviço, na 'rede de educação' de Curitiba conta com a garantia de 33% do tempo de trabalho para a permanência (hora atividade), que tem caráter formativo, como é descrito pelos documentos. Também contam com o acesso a formação continuada, com cursos sistematicamente ofertados.

Os cursos ofertados, no geral, são recebidos como muito proveitosos, embora haja alguma crítica a respeito do caráter democrático da organização destes cursos, que muitas vezes não atende a demanda educacional dos/as professores/as. Assim, não apenas por este motivo, muitos/as professores/as se recusam a participar dos cursos de formação continuada.

Estes cursos são compreendidos como possibilidades de formação docente que atualizam os/as professores/as ou preenchem lacunas da sua formação inicial. Tem como objetivo a formação docente sobre a autonomia de decisões no trabalho, autonomia que deve respeitar os limites de interesse público.

O PPP desta escola descreve que a formação do/a professor/a, dessa escola, está aquém da sociedade contemporânea, dando a característica de despreparados, apesar do elevado grau de formação, sendo que a maioria é especialista.

A relação das informações denota a importância da formação permanente. Por um lado a formação inicial é fundamento da profissão docente, por outro lado é no enfrentamento do trabalho e seus desafios que o/a professor/a se assume docente. A sensação de assunção da profissão se dá com a identificação com os pares profissional.

O começo do trabalho docente é muito difícil, as demandas educacionais e sociais exigem muito do/a profissional, muitas vezes com excessos, como

descrevem nesta escola. Mas é incomum que professores/as encarem estes desafios com passividade, pelo contrário; aí se encontra a necessidade da formação do/a professor/a pesquisador/a, que mediante as demandas educacionais se mobiliza a encontrar respostas metodológicas e existenciais para desenvolver a sua prática educacional.

Esta ampliação da formação docente é preliminar e passa a fazer parte do seu cotidiano profissional, encontrando nos pares profissionais o diálogo, que aliado as suas relações com a sua prática dará um tom formativo.

b) Antítese

Encontra-se nos documentos da 'rede de educação' objetivos da formação continuada que tangem a autonomia e relações coletivas de aprendizagem. Além de estudos metodológicos, a rede oferece eventos culturais e artísticos. Neste sentido, o documento atribui ao professor/a a relação existencial e não apenas técnica, que é um princípio humanizado encontrado em seus escritos.

Nos documentos se apreendem concepções de autonomia e autoria ao referir o/a professor/a, características de valorização deste profissional. Por outro lado, quanto mais se fala da autonomia profissional, mais ela é controlada (NÓVOA, 2009). Embora haja a contradição, destaca-se a questão da garantia da hora atividade e o acesso à formação continuada que são de suma importância para a formação docente.

Neste sentido de valorização profissional e formação continuada, o/a professor/a encontra no próprio trabalho demandas de modificação da sua prática e assim de si mesmo/a. Uma vez que a identificação profissional ocorre na relação com o outro, no diálogo que se efetua com os pares de profissão, a coletividade marca o sentido da formação.

Os primeiros embates que o/a professor/a trava com sua profissão são resolvidos solitariamente, no seu questionamento particular e sua busca, como pesquisador/a, de respostas pessoais e metodológicas para aprimorar a sua prática. Por isso é importante discutir a formação pessoal (NÓVOA, 2009), porque o processo de se tornar professor/a está emaranhado com relações pessoais.

O aspecto existencial do/a professor/a é um dado levantado a todo o momento. Os desafios educacionais colocam o/a professor/a em angústia reflexiva por causa do tensionamento entre a formação inicial e suas obrigações profissionais.

Muitas vezes a existência está acima do método, durante os diálogos entre profissionais, porque a formação que a demanda educacional requer esta diante da pessoa. Afinal, o/a professor/a está se formando para ser ele/a mesmo/a (VIEIRA PINTO, 1982).

Deste modo, a frustração, que é recorrente da profissão, produz a angústia que mobiliza o/a docente à reflexão; encontrando no diálogo com seus pares profissionais algum conforto e conhecimento que o/a permite/a retomar a ação.

Assim, os/as professore/as encontram na 'rede de educação' o apoio de atualização e formação que demanda. Mas é o entrave profissional com as demandas e desafios educacionais que mobilizam estes sujeitos em sua própria formação. Contudo, alguns profissionais recusam esta demanda e não aceitam a formação continuada, pois compreendem que a formação inicial lhe é suficiente.

c) Síntese

A 'rede de educação' oferece assessoramento aos professores/as, além de acompanhar e oferecer sugestões metodológicas, avaliam junto ao professor/a a realização de suas práticas. Neste contexto, é o olhar do outro sobre o seu trabalho, que pode ser encarado como auxílio ou controle das ações do/a profissional. Todavia, havendo o registro documental da autonomia docente e as condições organizacionais de trabalho, cabe ao docente à sua própria organização de tornar isso pragmático ou formação na perspectiva da práxis.

A demanda educacional é alta nessa escola, os professores são especializados metodologicamente, mas à comunidade implica a formação existencial, humanizada dos/as professores/as para ultrapassar a especialização técnica e tornar o atendimento especializadamente humano.

Sendo assim, das condições de formação, os/as professores/as relacionam o seu repertório teórico com a sua prática, a fim de modificar as suas escolhas pedagógicas para que sejam suficientes para atender a demanda educacional. Assim, formação docente é exterior na pesquisa da atualização profissional, e interior a cada questionamento que o/a professor/a se submete (VIEIRA PINTO, 1982).

A prática docente tem um aspecto de retroação, pois os efeitos do trabalho docente são tomados para si como subjetivação de sua prática, ao que retorna para a prática configurada como uma nova ação, mais elaborada que a primeira. Neste

sentido, na retroação da prática a ação não é a mesma e nem mesmo o/a seu autor/a, pois “ambos” passaram pelo processo formativo em serviço.

b) Compreender a práxis como fenômeno formativo e suas relações materiais

a) Tese

O PPP da escola esteve por muitos anos desatualizado e a nova versão (2017) procura a sintonia entre demanda e formação docente, para que atenda a necessidade escolar com metodologias, ações, didáticas e relações humanizadas.

A escola conta, em sua maioria, com professores/as com excelentes formações acadêmicas, no que diz respeito as suas didáticas e metodologias, ao que eles/as não permitem ter outros resultados que comprometa esta imagem. Neste caso, a demanda dos/as estudantes não são motivos para que professores/as modifiquem a sua prática, porque em sua concepção são os/as estudantes que devem mudar para se adaptarem aos seus encaminhamentos. São professores/as inclinados/as ao pragmatismo que, sendo excelentes profissionais, estão ali apenas para lecionar, cumprindo a sua parte profissional sem racionalizar a demanda.

Uma pequena parcela destes/as profissionais tem um trabalho absolutamente humanizado e com objetivos sociais, dispostos/as a subjetivar a própria prática para oferecer ações educacionais mais elaboradas e, assim, cumprir os objetivos sociais da educação.

b) Antítese

Com a implantação do PPP atualizado, na escola, a equipe pedagógica-administrativa espera que a escola melhore. A nova versão enuncia a formação mediante a demanda social, uma dimensão teleológica com objetivos de transformação social em que o meio é a re-formação docente mediante a demanda educacional.

Compreende-se que o contexto determina os objetivos docentes, que recebe influências do meio social em que atua e assim modifica a sua prática. A demanda em si não forma o/a professor/a, não forma porque ele/a é resistente e não avança além de suas próprias ideias. A demanda só se torna formativa a partir do momento que o/a professor/a fizer relação de seu repertório teórico com os seus desafios

educacionais, numa dimensão existencial em que se vê integrante desta comunidade.

Os documentos enunciam que a especialização cognitiva de um tema não é o bastante para o/a professor/a, assim como a reflexão também não é. Somente com a autoconsciência para compreender as suas determinações de ser é que o/a professor/a passa a se formar e inovar a sua prática (VIEIRA PINTO, 1982). Neste sentido crítico, a educação demanda a formação como práxis, que na subjetivação do próprio trabalho o sujeito se faz professor/a.

Com efeito, é a demanda que direciona o trabalho educacional, por isso a formação docente é dirigida socialmente, pelas intenções de transformação social através da prática educacional.

Destarte, sendo a história pessoal mais longa do que a história académica do/a professor/a, a dimensão existencial do sujeito sempre estará mais elevada que seu repertório pedagógico. Por isso a formação implica o empenho existencial para definir o tato pedagógico; não há como desconectar a formação profissional da existência, pois a formação não implica somente a profissão (NÓVOA, 2009).

Ao contrário da ação pragmatista, que pode desempenhar uma ótima ação pedagógica sem implicar as suas condições existências em reação a demanda social, a formação pela práxis se encontra mobilizada pela angústia profissional do que fazer com a demanda social. Na relação da objetivação do trabalho (atendimento à demanda) com a subjetivação de seus efeitos, que aparece a existência do/a professor/a consolidando em si a sua prática - re-formando a si mesmo.

Deste modo, a prática é o ponto de partida e também de chegada, mas é pelo processo de subjetivar as ações que ocorre a formação; porque na apropriação da elaboração do próprio trabalho o/a professor/a se modifica (CUNHA, 1998).

Com o PPP a escola melhora, porque com ele é definido o carácter filosófico do trabalho pedagógico, havendo sintonia de ações pedagógicas entre os/as profissionais e, principalmente, o direcionamento de atendimento educacional à comunidade. Direcionar o trabalho ao atendimento social é uma condição prévia da práxis, que deve ser refletida sempre à luz da transformação social.

c) Síntese

O PPP tem caráter formativo, mas o PPP da escola esteve desativado por muito tempo, desarticulando os objetivos coletivos da escola, favorecendo o ativismo em que cada professor/a trabalha individualmente como lhe convém, sem sintonia de objetivos para atender a comunidade.

Com a falta de um direcionamento filosófico e democrático, mesmo diante das condições favoráveis de formação o que prevaleceu é a docência de perfil pragmatista, que embora tenha rigorosidade metodológica, não amplia a sua formação por recusar as lições da demanda social.

Por outro lado, alguns/mas professores/as encontram motivo para transformar a sua prática mediante a demanda educacional, que na relação da subjetivação da sua própria ação tem uma nova ação de seu trabalho. Contudo, a reflexão da ação não implica na formação pela práxis, pois somente repensar a prática pode ser apenas uma introspecção que não produz mudança permanente, sendo esta introspecção uma tendência pragmatista.

Como se observa da entrevista das professoras, elas se dedicam com empenho pessoal sobre a demanda social que se apresenta na escola, fazem isso pela compreensão da sua existência numa mesma esfera social que também encontra a existência de seus estudantes, subjetivando a demanda social para que através de suas ações educacionais possam objetivar alguma transformação nessa sociedade.

A rigor, a formação pela práxis é aquela que o sujeito se conscientiza das condições determinantes de sua própria práxis. Com efeito, a sua relação existencial com a subjetivação do próprio trabalho o/a possibilita perceber o fenômeno da sua práxis, possibilitando a formação do/a professor/a.

c) Apreender fatores que impulsionam e fatores que inibem o concebimento da práxis formativa pelos/as professores/as;

O QUADRO 1 mostrou uma longa lista de fatores que inibem e impulsionam a formação pelo fenômeno da práxis, que serão abordados sinteticamente nesta proposição dialética deste objetivo.

a) Tese

Acreditar que a formação inicial é suficiente para formação docente tem um efeito pragmatista ingênuo, que leva os/as profissionais a reproduzirem as ações e não encontrarem sentido na inovação.

Diante da formação inicial, muitas vezes deficitária, engendra-se um processo de desvalorização profissional (TARDIF, 2005) e perda de prestígio. Mas os professores não estão conscientes da responsabilidade social que está em suas mãos.

Assim, muitos profissionais se afastam da teoria e das teorizações, não tem o hábito de ler e, muitas vezes, se recusam a participar de cursos de formação. Não é apenas uma ingenuidade profissional, mediante a falta de leitura, a ingenuidade é existencial porque não se interessam em ler o mundo.

b) Antítese

Ao pensar a formação docente pela práxis, a vulnerabilidade social é a maior demanda formativa apontada neste estudo, pois é esta que condiciona o/a professor/a repensar a sua prática. Mas, a prática não é capaz de formar o sujeito que recusa a teoria – porque, a rigor, tão somente a prática não forma alguém, é o processo existencial de relação entre subjetivação e objetivação do trabalho que forma.

Os fatores que mais impulsionam a formação pela práxis são aqueles que permitem o/a professor/a compreender as condições sociais do desenvolvimento dos/as seus/as estudantes, das configurações sociais de seu trabalho, as potencialidades pessoais e cognitivas de articulação teórica, o acesso a formação continuada e as proposições em reuniões democráticas. Os fatores são condensados na autonomia crítica do/a professor/a, que se encontra totalmente responsável em atender as demandas educacionais e sociais que lhe aparece no trabalho.

Os fatores que inibem a formação pela práxis são aqueles que proporcionam ativez pela licenciatura, racionalidade técnica, recusa a ampliação da formação, ignorância da demanda social, formação inicial deficitária, fragmentação do trabalho e reprodução de ações. Tais fatores podem ser condensados como ativismo ingênuo, a constante necessidade de cumprir as obrigações em detrimento de conceber teleologicamente as imbricações da própria profissão. Com efeito, o/as

profissionais não encontram significado em reuniões de formação ou decisões coletivamente democráticas, dando maior valor as suas idealizações do que qualquer discussão coletiva.

c) Síntese

O/a profissional ingênuo não pode conceber que o é, porque está firmado em suas próprias concepções idealizadas de toda dimensão educacional. A recusa à teoria e desábito de ler são sinais reluzentes destes sujeitos que, com efeito, negam a cultura do próprio trabalho.

A maioria destes/as profissionais é ativista e produz mais do que concebem sobre o trabalho, mas não conseguem por si só tomar ciência que age deste modo incauto. Assim, este nível de consciência de si mesmo é deformativo mediante o processo da práxis, pois desvia a educação e a si mesmo dos objetivos sociais.

O/a professor/a ao racionalizar as intenções do seu trabalho, caracteriza nesta perspectiva a práxis, superando seu possível oposto que é o ativismo. A reprodução, do contexto ativista, não tem a ver com a práxis, pois esta implica a inovação através da esperança de transformação social.

Portanto, na concepção da práxis, o/a professor/a se percebe integrante desta mesma sociedade do/a estudante, por isso é mobilizado/a pela demanda social que e é atendida pela sua existência, porque compreende que a demanda também é sua.

d) Entender a possibilidade recursiva da práxis na formação docente

a) Tese

Os documentos analisados sugerem o trabalho coletivo e democrático, assim como as professoras e os/as pedagogos/as compreendem a importância deste aspecto de trabalho; contudo, todos observam que este formato de trabalho não se efetiva na escola e que é muito difícil formalizá-lo.

Embora os aspectos gerais da formação do/a professor/a sejam de autoformação, da compreensão individual de ser professor/a; a formação em serviço implica a formação coletiva, a organização das ações para o enfrentamento das demandas educacionais e sociais da comunidade, tudo formalizado no PPP, que é um documento democrático de construção contínua.

O que ocorre nesta escola é a decisão coletiva parcial, pois não enfrentam o debate, mas se as decisões coletivas atingem escolhas particulares, ao fechar a porta de suas salas de aula os/as professores/as agem diferente do decidido.

b) Antítese

A versão atualizada do PPP (2017) da escola expõe a preocupação de tornar o trabalho docente (coletivo) coerente com a realidade da comunidade, haja vista a desarticulação dos trabalhos do grupo pela recorrência de ações pragmáticas.

Nesta perspectiva, a formação que apresentam não é suficiente para atender a demanda que requer outra perspectiva de trabalho e, assim, de formação docente. A implicação do trabalho coletivo é formativo, pois é no diálogo coletivo que se inova as práticas (NÓVOA, 2009).

Os/as professores/as concordam que o trabalho em equipe é importante, assim como as trocas (de materiais e conhecimento) são formadoras, mas isso não tem ocorrido. Por isso há demanda do trabalho em equipe, pois a prática que abre mão de escolhas particulares em nome das escolhas coletivas não é democrática, senão ingênua.

O problema da configuração fragmentada de trabalho é não ser formativa. O atendimento individualizado das demandas escolares não é suficiente para resolver a amplitude da demanda dessa comunidade, neste sentido é necessário que a escola toda se mobilize na mesma orientação.

Assim, os aspectos de autoformação são recursivos para a dimensão coletiva em que não apenas o/a professor/a (individual) se forma, se não o corpo docente se forma como instituição organizada no enfrentamento das demandas sociais – a reversibilidade também é correta, pois é com a formação coletiva que o fenômeno da práxis retroage para a formação do/a professor/a (individual), gerando um ambiente, interdependente formativo.

c) Síntese

A tensão inicial com a prática implica em recursividade, pois o/a professor/a deve buscar informações para solucionar as tensões, neste sentido a recursividade é formativa - mas é na a relação existencial entre objetivação e subjetivação que se forma.

A insegurança com o manejo teórico resulta no apego intuitivo e irracional de desenvolver a sua prática, podendo resultar em ações opressoras. Pois a educação abala a segurança e firmeza do professor, reagindo de maneira inesperada (VIEIRA PINTO, 1982).

A práxis é um desafio que a sociedade propõe ao/a professor/a. Este desafio requer que o sujeito docente desenvolva uma ação que atenda a demanda educacional. Esta condição de autogerência, para atuar além da técnica, é um exercício que deve permear políticas, estéticas e éticas.

Para apreender a demanda educacional, não basta apenas ensinar tecnicamente. Por isso a formação de grupo e a discussão democrática são essenciais para a organização escolar, para sintonizar os objetivos da escola com a demanda educacional da comunidade.

Da formação crítica é que se têm diálogos democráticos, sintonizados com o PPP que está atualizado e prevê a formação pelo viés da práxis. Mas não deve se valer da decisão coletiva estatística, se não da racionalidade e do convencimento, em que o grupo maior convence os demais de suas ideias, de modo que possa fazer sentido para repensar suas práticas docentes.

Assim, a formação do/a professor/a pelo fenômeno da práxis tem a dimensão existencial, em que na sua relação de objetivação e subjetivação se forma o/a professor/a. Mas, são nos diálogos, trocas e reuniões democráticas, de organização do trabalho e atribuições filosóficas, de humanização e transformação social que a práxis é um fenômeno formador do/a docente.

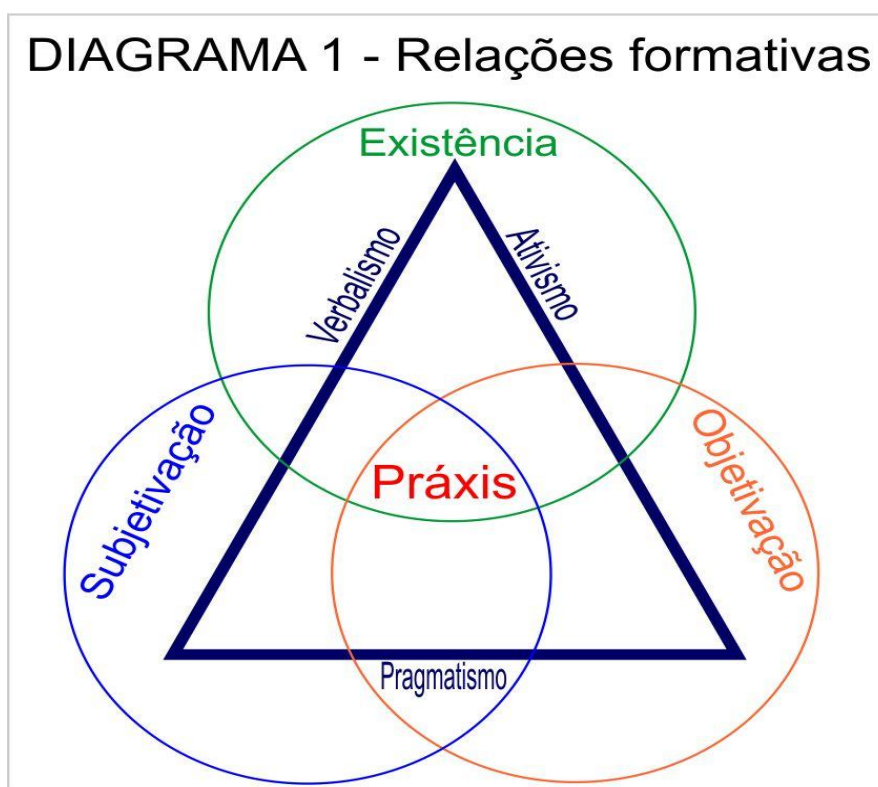
Sem a práxis o homem não pode ser (FREIRE, 1987), mas é somente na coletividade da ação de professores/as, na intencionalidade de transformação social que o/a docente se forma pelo fenômeno da práxis.

A partir dessa análise dialética, percebemos que o caso da escola analisado apresenta o corpo docente integrado por muitos/as professor/as trabalhando com orientação pragmatista em uma comunidade que demanda revolução. Poucos/as professores/as se preocupam com a práxis do trabalho (no sentido desta dissertação) e outros/as articulam o seu trabalho como ativismo e, não poucos, trabalham com ingenuidade.

A pluralidade de orientações nesta mesma instituição é relativa à desatualização do PPP (projeto político-pedagógico) e suas implicações,

principalmente a falta de reuniões pedagógicas democráticas. Ainda, encontrou-se nos discursos a dificuldade de debater e trabalhar em equipe, o que requer destas reuniões a formação preliminar do debate e da conscientização existencial no contexto da práxis.

Compreender qual a posição docente no trabalho implica muita complexidade teórica, é uma tarefa obtusa. Como uma tentativa pedagógica de síntese apresentamos o DIAGRAMA 1, elaborado para reportar a formação docente pelo fenômeno da práxis e ampliar a compreensão de outras probabilidades formativas numa perspectiva ilustrativa e não determinante. No diagrama 1, os círculos representam ações humanas e o triângulo representa as tendências de formação docente. No centro, a práxis é posicionada como objetivo de tendência formativa.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A tendência formativa do **verbalismo**, que o/a docente relaciona a sua existência com a subjetivação, se funda em características idealizadas dos/as professores/as, que refletem mais a própria existência do que a prática, falam mais do que fazem e falam de suas próprias angústias de trabalho. Embora se deparem

com a demanda, a suas soluções são mais idealistas do que práticas para resolvê-las e espera a solução de suas críticas da ação de outrem. Encontramos esta tendência formativa dita pelas professoras, colocada como crítica individualista e descompromissada que só os/as fazem agir em luta pelos próprios interesses.

O **ativismo** é a tendência formativa em que o/a docente relaciona a existência com a objetivação, são docentes que muito fazem e aplicam muito do seu tempo existencial para produzir. Estes/as podem agir muito para atender a demanda (que pode ser pessoal ou social), mas pouco racionaliza as suas práticas, nesta tendência o/a docente pode perder muito tempo na realização das atividades por não se dar tempo de racionalizar a prática, sua existência se desdobra principalmente no trabalho. As professoras entrevistadas apontaram esta tendência formativa como início de sua carreira, relacionada à preocupação de atender a demanda educacional com a efetivação de muitos afazeres. Outra perspectiva enunciada pelos/as pedagogos/as é o ativismo que não reflete a própria prática, que se ocupam muito em reunir e aplicar muitas atividades, não raramente sem conceber o efeito educacional e o processo de aprendizagem.

A tendência formativa do **pragmatismo** é aquela em que o/a docente relaciona a subjetivação com a objetivação, são docentes muito práticos/as e que refletem a própria prática, porém procuram distanciar a sua existência do trabalho. Neste sentido, docentes pragmatistas procuram a qualificação profissional, refletindo que a especialização da sua prática aperfeiçoa o seu ensino e, assim, possivelmente repercute socialmente. No caso analisado, os/as pedagogos/as enunciam esta tendência como predominante na escola, relatam que sendo bons/as professores/as (tecnicamente) articulam a teoria com a prática, porém não se flexibilizam e não modificam a sua prática para atender a demanda social. Assim, estes/as profissionais se posicionam existencialmente afastados/as da dimensão social da escola e exercitam a ideia de separar vida pessoal da profissional.

A **práxis** é a tendência formativa que buscamos nesta dissertação, é a relação entre as três ações: existência, objetivação e subjetivação. Nesta proposição, na própria existência que o/a docente subjetiva a sua objetivação, sendo altamente formativa porque o/a docente se orienta pela demanda social e na subjetivação de sua prática transforma a sua existência. As professoras entrevistadas relatam a sua história de como passaram duma tendência formativa pragmatista para a tendência formativa da práxis; elas encontraram na demanda

social, presente na escola, a correlação com a sua própria existência de dimensão social. Assim, relatam que subjetivando esta demanda social, pela empatia existencial, modificaram a sua prática e perspectiva de ensino, construindo uma concepção educacional que ultrapassa a demanda cognitiva e passa a se orientar pela demanda social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Síntese provisória

O presente trabalho dissertativo surgiu de inquietações, questionamentos e reflexões acerca de meu fazer docente e meu papel social e político a respeito da formação docente, especificamente sobre qualificação profissional em relação a sua titulação. Relaciono esta proposição aos objetivos sociais da educação e encontro no conceito da práxis a possibilidade de investigar: como o/a professor/a pode se formar pela práxis do seu próprio trabalho.

A dissertação foi efetuada entre os anos de 2015-2017, partindo do projeto investigativo para o relato das interpretações dos fenômenos apreendidos. A seguir descrevo, sinteticamente, o percurso desta dissertação:

No capítulo 1, inicio a ordenação racional desta pesquisa, descrevendo o verbo ‘formar’ como uma ação continua de identificação social. A proposição fundamental é a implicação da formação docente permanente, caracterizando a profissão como demandante de constante atualização. Assim, o/a docente, em serviço, se forma pelo próprio trabalho, pressuposto para o objetivo desta investigação: compreender o processo formativo de docentes nas possibilidades e limites de seu próprio trabalho concebido como práxis. Formação docente é um tema atual, mas pouco encaminhado pelo viés da práxis, o que torna relevante este estudo pela atualidade e magnitude do conceito.

No capítulo 2, abordo a tessitura teórica, relaciono a formação de professores/as à luz de diversos autores como, Nóvoa (2009), Cunha (1998), Freire (1996) e Vieira Pinto (1992). Afirmo que a ‘formação inicial’ não é a primeira do/a professor/a, antes conta com a formação existencial; também não será a última, pois a formação docente é permanente. Denuncio as formações aligeiradas e deficitárias de políticas neoliberais e apresento alguma distinção da formação pragmatista em relação a formação orientada pela práxis. O conceito de práxis está enraizado na existência humana e seu trabalho, pois é no trabalho que o homem se transforma e, numa dimensão ontológica, é com a práxis que o homem se forma.

No capítulo 3, descrevo a perspectiva metodológica da pesquisa, apresentando o método dialético como sistema racional que relaciona as particularidades com o todo. A investigação é um estudo de caso de uma escola pública do município de Curitiba-PR, com objetivos descritivos e natureza qualitativa. O capítulo prossegue descrevendo a metodologia com o uso dos três procedimentos

da coleta de materiais, a saber: análise documental, entrevista com professores/as e entrevista com pedagogos/as. Os materiais foram interpretados pela análise de discursos e, então, apresentados os seus resultados dialeticamente.

No capítulo 4, apresento a interpretação dos materiais pela análise de discurso, caracterizando os principais enunciados que fazem emergir fenômenos da formação de/as professores/as. Os discursos foram agrupados conforme os objetivos específicos, que neste trabalho assume função de categorias prévias. Ao final do capítulo estão apresentados: um gráfico dos principais sentidos ordenadores dos fenômenos capitados das entrevistas; um quadro dos principais fatores que impulsionam e inibem a formação orientada pela práxis; e, os resultados dos sentidos dialeticamente ordenados. Ainda, o capítulo contém um diagrama para a possibilidade de identificação da tendência formativa que o/a docente se encontra.

As entrevistas revelam que a formação pela práxis, desses/as professores/as, decorrem de um processo de acúmulo histórico de vida pessoal e profissional que, dialeticamente, podemos entender como a transição da quantidade em qualidade. Principiam com uma formação tradicional, revelada como pragmática, que no estreito diálogo com a demanda social, presente na escola, e a correlação com a sua própria existência de dimensão social, realizam a transição desta tendência formativa pragmatista para a tendência formativa da práxis.

O processo histórico de transição do pragmatismo na direção da práxis como fenômeno formativo foi construído na medida em que os/as professores/as foram subjetivando suas demandas sociais pela empatia existencial, resultando na modificação das suas práticas e perspectivas de ensino, construindo uma concepção educacional que ultrapassou a demanda puramente cognitivista.

Nesta perspectiva, a concepção da tendência formativa da práxis é política, pois é na compreensão da demanda social, na intencionalidade de transformação, a fim de humanização, que está tendência forma o/a docente.

Observamos que professores/as pragmatistas procuram avidamente a formação como especialização cognitiva, mas tendem a não relacionar a sua existencial pessoal com a demanda ou com a prática, executam o trabalho de perspectiva individualista.

Enquanto docentes verbalistas orientam as suas ideias para a sua existência, o ativista orienta a sua existência para a prática, desse modo os

docentes verbalistas tem uma prática idealista baseada em suas ideias; e, os ativistas têm sua existência orientada redundantemente pela prática.

Os/as professores iniciantes encontram na demanda a angústia formativa, que os/as faz racionalizar o que fazem para atender a demanda. Esta questão é existencial, pois está posta em seu espaço-temporal, que responsavelmente terá que agir para resolver. Assim, estar angustiado/a perturba o/a docente para se aprimorar racionalmente a fim de que atenda as demandas educacionais. Este processo formativo, de início de carreira, é uma experiência preliminar que se repetirá a cada demanda educacional que o/a docente encontrar, dando um caráter formativo a sua prática.

Neste sentido, a formação de professor/a tem se dado de modo individual. O/a professor/a procura soluções na literatura e principalmente no próprio ambiente de trabalho em que, no diálogo com os seus pares profissionais encontra alívio ao articular soluções para a sua angústia formativa. Esta perspectiva individual de formação passa a ter caráter social, porque é coletivamente que o/a docente se forma.

Esta investigação perscrutou a formação individual a fim de atingir a formação social docente, desvendou que a subjetivação existencial de sua objetivação (trabalho) é a formação pela práxis. Contudo, esta dimensão da formação só é completa se o corpo docente (coletivo de professores) se organizar pelo mesmo objetivo de demanda social, compreendendo os aspectos filosóficos ordenadores desta prática que se materializa democraticamente no PPP.

Estritamente no caso da escola que pesquisamos, acredita-se que a atualização do PPP seja um dos aportes preliminares para que o corpo docente se forme pela práxis. Deste modo, a recursividade se estabelece com a formação do/a professor/a (individual) que retroage no/a docente (coletivo) e vice-versa. Na perspectiva dialética, este caso demonstrou a seguinte estrutura formativa: Tese, formação em serviço; Antítese, formação individual, pragmática; e, Síntese, formação docente democrática (coletiva).

A partir desse trabalho investigativo foi possível compreender a dialética entre a formação individual e a formação coletiva no contexto do trabalho na escola. Também, possibilitou a compreensão das influências políticas sobre as tendências formativas no/do corpo docente. Ao que nos leva a recomendar a análise do contexto político nacional e suas possibilidades de contraste na formação

pedagógica dos/as docente, bem como a análise do contexto político local em dialética da parte ao todo, buscando sentido à existência e ao trabalho que dialetiza o si (professor/a) ao outro (comunidade).

A importância da ampliação da compreensão política e seus efeitos é sumária ao corpo docente, pois é a racionalização dessa compreensão que garante a superação da objetivação dos objetivos educacionais.

Com este texto formalizamos e finalizamos, temporariamente, esta perspectiva de investigação a fim de socialização da práxis como fenômeno formador do/a docente.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O homem sem conteúdo**. Tradução, Cláudio Oliveira. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Emantina Galvão G, Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BERNARDES, Cyntia Aparecida de Araújo. **Concepções de formação de professores**: perspectiva emancipatória na produção acadêmica do centro-oeste. [Dissertação]. (Mestrado). Goiânia: UFG, 2013.
- BLACKBURN, Simon. **Dicionário OXFORD de filosofia**. Tradução, Desidério Murcho. et al. Rio de Janeiro; Zahar, 1997.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.
- CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. São Paulo: JM Editora, 1998.
- CURITIBA. **Indicadores de Qualidade das Escolas Municipais de Curitiba**. Curitiba: SME, 2016.
- CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Curitiba: SME, 2006
- CURITIBA. **Currículo do Ensino Fundamental 1º ao 9º ano**. Curitiba, SME, 2016.
- CURITIBA. **Projeto Político-Pedagógico**. Curitiba: SME, 2017.
- FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre. **A formação prática de professores no estágio curricular**. n. 32. p. 215-232. Curitiba: Educar, 2008.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas**: mediação dos saberes pedagógicos. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobin; RAMER, Sônia. **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

HEIN, Ana C. Angeloni. **A práxis e a noção de prática nos documentos oficiais sobre a formação de professores**. [dissertação] (Mestrado). Araraquara-SP: UNESP, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LOMBARDI, José Claudinei et.al. **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia-MG: Navegando Publicações, 2016.

MAINARDES, Jefferson. **Álvaro Vieira Pinto: uma análise de suas ideias pedagógicas**. vol. 1. n. 3. p. 98-107. Sorocaba: Laplage, 2015.

MARCIEL, Lizete S. Bomura. **Formação de professores: Passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução: Frank Müller. São Paulo: Martin Claret, 2010.

MEDEIROS, Marinalva Versa; CABRAL, Carmen L. de Oliveira. **Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica**. v. 1. n. 2. São Paulo: E-Curriculum, 2006.

MONTEIRO, Diana Silva. **Práxis ou (neo)pragmatismo como paradigma dominante na formação de professores?** [dissertação]. (Mestrado). Fortaleza: UECE, 2012.

NETO, José H. Eduardo. **A práxis curricular nos cursos de formação de professores da educação básica: a epistemologia da prática e a construção do conhecimento escolar**. [tese]. (doutorado). Pernambuco: UFPE, 2010.

NÓVOA, António. (Org). **VIDAS DE PROFESSORES**. Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009.

PAULA, Lucimara Cristina de. **Contribuições da práxis histórica de Paulo Freire às pesquisas e propostas sobre educação contínua de educadores**. [tese]. (doutorado). São Carlos: UFSCAR, 2011.

PAULA, Lucimara Cristina; MELLO, Roseli Rodrigues. **As políticas de formação contínua de professores no estado de São Paulo**: debatendo perspectivas de transformação a partir da pedagogia progressista Freiriana. v. 11. n. 11. p. 63-88. Ponta Grossa: Práxis Educativa, 2016.

PIENTA, Ana Cristina Gipiela. **Aprendendo a ser professor**: Dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante. Dissertação (Mestrado). Curitiba: PUC/PR, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: Unidade teoria e prática? 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRIBERAM. **Dicionário de português contemporâneo**. Disponível em: <<https://www.priberam.pt>> . Último acesso em 11 de outubro de 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Desafios da formação de professores iniciantes**. v. 6. n. 1. Montevideo, 2013.

ROSA, Ana C. Ferreira. **Desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente de professores**. [dissertação]. (Mestrado). Santa Maria: UFSM, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. vol. 14. n. 40. Brasil: RBE, 2009.

SILVA, Kátia A. C. P. Cordeiro. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora**. vol. 17. n. 32. p. 13-31. Brasília: Linhas Críticas, 2011

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TERREMOTO, Maia L. Alexandre B. Santos. **Da prática à práxis**: os saberes experienciais dos professores na construção do ser professor do 1º ciclo do ensino básico. v. 1. n. 2. São Paulo: E-Curriculum, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências Sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre a educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1982.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Estrutura da entrevista com as professoras

- 1- Identificação pessoal e profissional;
- 2- Como você se formou?
- 3- A sua prática docente modificou a sua formação/trabalho?
- 4- Como você associa teoria com prática?
- 5- Como a formação continuada e/ou especialização influenciou a sua formação de professora?
- 6- Quais foram as lições de sua prática?
- 7- Qual é o problema da teoria para o docente?
- 8- Qual é o objetivo de sua prática docente?
- 9- O trabalho transforma o professor/a?
- 10- A relação com a equipe docente influencia na sua prática docente?
- 11- Como você reflete a sua própria prática?
- 12- Quais são os obstáculos da ação docente?
- 13- O que há de diferente na sua prática inicial e agora?
- 14- Qual a diferença entre prática individual e prática coletiva para você?

Fonte: Elaborado pelo autor

APÊNDICE B – Estrutura da entrevista com os/as pedagogos/as

- 1- A academia tem o seu papel na formação docente, mas é no confronto com a realidade que o professor se assume e se forma. Como a prática docente renova a sua formação?
- 2- A docência muda muito, a prática modifica o/a docente e com isso o seu jeito de dar aula. Como o/a docente repensa a formação acadêmica? Repensa a teoria quando a percebe não viável para a sua prática?
- 3- Como a demanda da/o estudante, educacional e social, faz com que o/a docente repense a sua prática?
- 4- A história pessoal do/a docente é mais longa do que a sua formação de professor/a. Qual é a estrutura da ação docente em relação com a sua existência?
- 5- A formação continuada ofertada pela rede tem um bom aspecto formativo, quando não amplia a prática docente, confirma a sua prática. Como a formação continuada favorece a prática docente?
- 6- Como a burocracia pode inibir a prática e formação docente?
- 7- Como a troca de materiais, de conquistas pedagógicas, de frustrações educacionais, tristezas e alegrias conjuminam a inovação e criatividade docente?
- 8- Ainda que não concorde, o/a docente modifica a sua ação em prol da democracia? Como a equipe transforma o/a professor/a?
- 9- O/a docente que não gosta de teoria, também não gosta de ler e pensar? O que isso repercute em sua formação?

Fonte: Elaborado pelo autor.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Eu, _____, brasileira, ____ anos, solteira, professora, residente no endereço _____, nº _____, portadora do RG _____ estou sendo convidada a participar de um estudo denominado: **“A práxis como fenômeno formador do docente”**, cujo objetivo é: **Compreender o processo formativo dos professores, de anos iniciais da rede de educação pública do município de Curitiba, nas possibilidades e limites de seu próprio trabalho concebido como práxis.**

A minha participação no referido estudo será no sentido de **relatar a minha história de como a minha prática educacional me formou como professora.**

Fui alertada de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: **dar forma e consistência à pesquisa, oferecer fundamentos de apoio a argumentação teórica e contribuir para esclarecer fenômenos do processo da formação docente.**

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, **este estudo não causa riscos objetivos, a gravação da entrevista pode representar algum desconforto, visto que algumas pessoas se inibem diante deste recurso tecnológico. Dos riscos subjetivos, tem-se a retomada da história e a reflexão de seu trabalho.**

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, por desejar sair da pesquisa. Foi-me esclarecido, igualmente, que eu posso optar por métodos alternativos, que são: **relatar a minha história por escrito.**

O pesquisador do referido projeto é: **Mestrando Jerry Adriano Raimundo, estudante da Universidade Federal do Paraná.** Com ele poderei manter contato pelo telefone: **(41) xxxx-xxxx.**

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é

garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientada quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para a **UFPR: (41) 3360-5440** ou mandar um *email* para **mestradoprofissional.se@gmail.com**.

Curitiba, xx de outubro de 201x.

Nome

Jerry Adriano Raimundo

Fonte: Adaptado do modelo oferecido pela PUC³

³ Disponível em < <http://www.pucpr.br/arquivosUpload/5383966171326821624.doc>>. Último acesso em 30/10/2016.